



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL: LINGÜÍSTICA,
LITERATURA Y COMUNICACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**“ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO
CONTRASTIVO DE PROGRAMAS
INSTRUCCIONALES PARA LA
COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESPAÑOL L1/INGLÉS L2”**

Presentada por Mabel Noriko Dionisio Murakami
para optar al grado de
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. María de las Nieves Mendizábal de la Cruz

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas, familiares y amigos que me animaron a terminar este trabajo. Mi profundo agradecimiento va dirigido a la directora de mi tesis, por su apoyo, sus consejos y su comprensión. Y gracias a mi madre que me ha brindado su cariño y afecto.

GLOSARIO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ASTP | <i>Army Specialized Training Program.</i> |
| BAC | Bachillerato. |
| CRS | <i>Collaborative Reading Strategies.</i> |
| CORI | <i>Concept-Oriented Reading Instruction.</i> |
| DELE | Diplomas de Español como Lengua Extranjera. |
| DRTA | <i>Direct reading thinking activity.</i> |
| EBAU | Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad. |
| ELE | Español como lengua extranjera |
| ESO | Educación Secundaria Obligatoria |
| ISL | <i>Informed Strategies for Learning.</i> |
| INECSE | Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo. |
| INEE | Instituto Nacional de Evaluación Educativa. |
| KWL | <i>Know Want to know Learned.</i> |
| MCI | Modelo de construcción e integración. |
| MCER | Marco Común Europeo de Referencia. |
| OCDE | <i>Organisation for Economic Cooperation and Development.</i> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| PAU | Prueba de Acceso a la Universidad. |
| PISA | <i>Program for International Students Assessment</i> (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes). |
| PIRLS | <i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora). |
| QAR | <i>Question Answer Relationship.</i> |
| SAIL | <i>Students achievement independent learning.</i> |
| SQ3R | <i>Survey Question Read Recite Review.</i> |
| SOAR | <i>Select Organization Association Regulation.</i> |
| TWA | <i>Thinking before reading, think while reading, think after reading.</i> |

RESUMEN

Vivimos en un mundo globalizado en el que el acceso a todo tipo de información a través de diversos canales y entornos se torna imprescindible. Comprender los contextos de la sociedad de la información en la que estamos insertos es fundamental para un desarrollo académico y profesional óptimo. En este sentido, una correcta comprensión lectora constituye una competencia cognitivo-lingüística muy pertinente para el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y el desarrollo pleno en ámbitos académicos, profesionales y sociales.

El estudio de la comprensión lectora ha suscitado un enorme interés desde perspectivas psicolingüísticas al explorar los procesos mentales subyacentes a la comprensión del lenguaje. No obstante, a pesar de las investigaciones desarrolladas sobre el tema objeto de esta tesis en relación a la comprensión lectora en lenguas maternas y segundas lenguas extranjeras o adicionales, existe un vacío en los estudios precedentes que dificultan una comprensión integral y comparativa de los mecanismos implicados cuando el lector se enfrenta a textos tanto en su lengua materna como extranjera.

Más aún, no se conocen muchos programas instruccionales que aborden los procesos de comprensión lectora. En este sentido, en esta tesis se intenta, entre otros objetivos, sensibilizar sobre la importancia de la comprensión lectora dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje desde bases psicolingüistas con el fin de contrastar dos modelos de programas instruccionales que hacen uso de estrategias cognitivas y metacognitivas diferentes en la comprensión de textos. Con el objeto de alcanzar las metas marcadas, este trabajo se estructura en dos apartados: uno teórico, que incluye teorías, principios y fundamentos psicolingüísticos que intentan explicar los procesos de comprensión lectora, y un apartado práctico y empírico, en el que

se realiza un estudio de la comprensión lectora aplicado a contextos educativos en los que participan estudiantes y personas adultas.

La primera parte de la investigación aborda el marco teórico y contextual de la comprensión lectora. Comprende la definición de competencia lectora, los procesos y elementos psicolingüísticos, cognitivos y lingüísticos, los modelos psicolingüísticos y los niveles de comprensión; en los capítulos sucesivos se incluyen los diferentes tipos de comprensión lectora dentro del currículo, los diversos tipos de textos, las estrategias de comprensión lectora y los programas instruccionales existentes, que incluyen estrategias cognitivas y metacognitivas, poniendo el foco en dos programas lectores que se consideran los más relevantes en cuanto a su funcionamiento. Esta parte constituye la revisión teórica de los conceptos claves de la tesis y conforma el marco teórico que da pie a la parte práctica de estos principios.

La segunda parte incluye un estudio experimental. Se aplican los programas instruccionales de comprensión lectora a tres muestras de grupos de participantes. Esta aplicación práctica ha servido para confirmar si los dos programas lectores propuestos en el marco teórico son aptos para que los lectores alcancen una comprensión adecuada y correcta de los textos y, al mismo tiempo, pueda ser aplicada a otras áreas del currículo académico. Asimismo, se persigue contrastar qué programa de los dos seleccionados (SQ3R /SOAR) es el más efectivo en cada grupo de informantes y analizar sus razones conforme a las teorías psicolingüísticas que sustentan la investigación.

La obtención de los resultados se consigue mediante la aplicación de los dos programas instruccionales a diferentes pruebas de comprensión lectora que están basadas en la taxonomía de Barret (1967). Estas pruebas contienen preguntas de comprensión literales, inferenciales, crítica y de apreciación, tanto en textos en inglés como en español. Asimismo, se realiza una encuesta de evaluación y autoevaluación sobre la comprensión lectora. Las tres muestras

han estado constituidas por estudiantes extranjeros que aprenden español como segunda lengua, estudiantes de educación secundaria y, el tercer grupo, estudiantes de bachillerato.

Los resultados extraídos demuestran que cuando los estudiantes aplican las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora obtienen buenos resultados de comprensión, siendo la técnica SOAR la más valorada por los alumnos de secundaria y bachillerato y SQ3R por los alumnos extranjeros. El estudio confirma que los programas lectores son efectivos y los discentes consideran de gran importancia el uso de estrategias no solo para la lectura, sino también para alcanzar resultados óptimos en sus estudios.

Este trabajo asienta las bases para futuras investigaciones en el ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, competencia que sirve para mejorar el estudio de otras áreas académicas. Del mismo modo, intenta construir los cimientos para futuras investigaciones sobre la comprensión lectora en contextos digitales, sendero por el que la sociedad actual se encamina.

Palabras clave: comprensión lectora; programas instruccionales; estrategias cognitivas; estrategias metacognitivas; aprendizaje; bases psicolingüistas.

ABSTRACT

We live in a globalized world in which the access to all type of information through several ways and contexts becomes essential. Understand the context of the information society in which we live in, is essential for an optimal academic and professional development. In this sense, an accurate reading comprehension constitutes a highly relevant cognitive-linguistic competence for learning, knowledge acquisition, and full development in academic, professional, and social settings.

The study of reading comprehension has aroused an enormous interest from psycholinguistic perspectives, exploring the mental processes behind the language comprehension. However, despite the research conducted on the topic of this thesis regarding reading comprehension in native, foreign or additional languages, there is a gap in previous studies that hinders a complete and comparative understanding of the mechanisms involved when readers encounter texts, in both native and foreign languages.

Furthermore, few instructional programs are known for addressing reading comprehension processes. In this sense, this thesis aims, among other objectives, to raise awareness of the importance of reading comprehension within the teaching/learning process from a psycholinguistic perspective and to contrast two models of instructional programs that use cognitive and metacognitive strategies differently in text comprehension. To achieve these objectives, two sections are combined: a theoretical approach, which includes different theories, principles, and foundations that intend to explain the process of reading comprehension, and a practical approach, which analyzes a reading comprehension study applied to educational contexts involving students and adults.

The first part of the research addresses the theoretical and contextual framework of reading comprehension. It includes the definition of reading competence, psycholinguistic processes and elements (cognitive, and linguistic), psycholinguistic models, and the different levels of reading comprehension. In the subsequent chapters address the different types of reading comprehension within the curriculum, the different types of texts, reading comprehension strategies, and the existing instructional programs, which include cognitive and metacognitive strategies, focusing primarily on two reading programs considered the most relevant in terms of their function. This part constitutes a theoretical review of the key concepts of the thesis and forms part of the theoretical framework that will lead to the practical application of these principles.

The second section includes an experimental study. The reading comprehension instructional programs are applied to three sample groups of participants. This practical application has served to confirm whether the two reading programs proposed in the theoretical framework are suitable for readers to achieve an adequate and accurate understanding of texts and, at the same time, are suitable to be applied in other areas of the academic curriculum. Likewise, the aim is to contrast which of the two selected programs (SQ3R/SOAR) is the most effective and to analyse its reasons according to the psycholinguistic theories that support this research.

The results were obtained by applying two instructional programs on reading comprehension tests based on Barrett's (1967) taxonomy. These included literal, inferential, critical, and appreciation comprehension questions on texts in English and Spanish, as well as, an assessment and self-assessment survey based on reading comprehension. The three samples were formed by foreign students, secondary school students, and high school students.

The results show that when students apply cognitive and metacognitive reading comprehension strategies, they obtain successful comprehension results, with the SOAR technique, being the most considered by school students and the SQ3R by foreign students. The study confirms that the reading programs are effective and students consider the use of strategies to be of great importance not only for reading but also for achieving optimal results in their studies.

This research lays the groundwork for future research in the teaching-learning process reading field, and supports the study of other academic areas. Moreover, it lays the basis for future research on reading comprehension in digital contexts, which is where today's society is headed.

Keywords: reading comprehension; instructional programs; cognitive strategies; metacognitive strategies; learning; psycholinguistic basis.

ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS Y TABLAS

FIGURAS:

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Descripción gráfica de las zonas cerebrales..... | 58 |
| Figura 2: Almacenamiento de la información en la memoria..... | 61 |
| Figura 3: Modelo de memoria operativa..... | 62 |
| Figura 4: Resumen de las estrategias del programa QAR..... | 171 |
| Figura 5: Resumen de las estrategias del programa CSR..... | 181 |
| Figura 6: Resumen de las estrategias del programa KWL..... | 185 |
| Figura 7: Resumen de las estrategias del programa DRTA..... | 188 |
| Figura 8: Representación del sistema de procesamiento SOAR..... | 199 |
| Figura 9: Esquema de las estrategias del programa SQ3R..... | 230 |
| Figura 10: Esquema de las estrategias del programa SOAR..... | 232 |

CUADROS:

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1: Diferencias de comprensión lectora | 97 |
| Cuadro 2: Esquema de la estrategia TWA..... | 177 |
| Cuadro 3: Componentes de SOAR y el proceso cognitivo | 200 |
| Cuadro 4: Resumen de las muestras recogidas y pruebas realizadas..... | 215 |
| Cuadro 5: Cronograma de la realización de las muestras..... | 216 |
| Cuadro 6: Descripción de la muestra del primer grupo de informantes..... | 219 |
| Cuadro 7: Descripción de la muestra del segundo grupo de informantes... | 221 |
| Cuadro 8: Descripción de la muestra del tercer grupo de informantes..... | 224 |
| Cuadro 9: Cronograma de las sesiones..... | 226 |
| Cuadro 10: Cronograma del contenido de las sesiones..... | 228 |
| Cuadro 11: Ejemplo de matriz del programa SOAR..... | 233 |
| Cuadro 12: Cronograma detallado del contenido de las sesiones..... | 234 |
| Cuadro 13: Cuadro resumen de las lecturas..... | 241 |
| Cuadro 14: Rúbrica eval. de la primera lectura (SQ3R)1ºG(L1)..... | 244 |
| Cuadro 15: Rúbrica eval. de la segunda lectura (SOAR)1ºG(L2)..... | 248 |
| Cuadro 16: Ejemplo de matriz SOAR 1ºGrupo(Lectura 2)..... | 250 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 17: Rúbrica eval. de la primera lectura (SQ3R) 2ºG(L3)..... | 253 |
| Cuadro 18: Rúbrica eval. de la segunda lectura(SOAR) 2ºG(L4)..... | 258 |
| Cuadro 19: Ejemplo de matriz SOAR 2ºGrupo (Lectura 4)..... | 260 |
| Cuadro 20: Rúbrica eval. de la primera lectura (SQ3R)3ºG(L5)..... | 264 |
| Cuadro 21: Rúbrica eval. de la segunda lectura (SOAR)3ºG(L6)..... | 269 |
| Cuadro 22: Ejemplo de matriz SOAR 3ºGrupo (Lectura 6)..... | 272 |
| Cuadro 23: Rúbrica eval. de la primera lectura (SQ3R) 3ºG(L7)..... | 274 |
| Cuadro 24: Rúbrica eval. de la segunda lectura (SOAR) 3ºG(L8)..... | 279 |
| Cuadro 25: Ejemplo de matriz SOAR 3ºG (Inglés) (Lectura 8)..... | 282 |

TABLAS:

| | |
|--|-----|
| Tabla 1: Análisis cuantitativo de los tipos de comprensión lectora en 1ºG.... | 287 |
| Tabla 2: Análisis cuantitativo de la valoración de PI en 1ºG..... | 291 |
| Tabla 3: Análisis cuantitativo de los PI según la comprensión1ºG..... | 293 |
| Tabla 4: Análisis cuantitativo de la aplicación de PI en L2 u otros1ºG..... | 295 |
| Tabla 5: Análisis cuantitativo de los tipos de comprensión lectora en 2ºG.... | 298 |
| Tabla 6: Análisis cuantitativo de los PI según la comprensión 2ºG..... | 301 |
| Tabla 7: Análisis cuantitativo de la valoración de PI en 2ºG..... | 303 |
| Tabla 8: Análisis cuantitativo de la aplicación de PI en los estudios 2ºG..... | 305 |
| Tabla 9: Análisis cuantitativo de los tipos de comprensión lectora en 3ºG.... | 308 |
| Tabla 10: Análisis cuantitativo de la preferencia lectora en L1/L2 3ºG..... | 314 |
| Tabla 11: Análisis cuantitativo de la valoración de PI en 3ºG..... | 316 |
| Tabla 12: Análisis cuantitativo de PI según área de conocimiento 3ºG..... | 319 |
| Tabla 13: Análisis cuantitativo de la aplicación de PI en estudios 3ºG..... | 321 |
| Tabla 14: Análisis cuantitativo de la aplicación de PI en otros 3ºG..... | 323 |
| Tabla 15: Análisis cuantitativo del uso de PI 3ºG..... | 326 |

*PI Programa Instruccional

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 19 |
| I. Justificación..... | 21 |
| II. Objetivos generales y específicos..... | 27 |
| III. Estructura y diseño de la tesis..... | 29 |
| PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 33 |
| Capítulo I. La comprensión lectora..... | 35 |
| 1. Introducción sobre la comprensión lectora..... | 37 |
| 1.1. Breve revisión histórica de la comprensión lectora..... | 38 |
| 1.2. La importancia de la comprensión lectora..... | 44 |
| 1.3. La comprensión y la competencia lectora..... | 47 |
| 1.3.1. La competencia lectora y el aprendizaje..... | 50 |
| 1.4. Procesos involucradas en la comprensión lectora..... | 53 |
| 1.4.1. La percepción..... | 54 |
| 1.4.2. La atención..... | 55 |
| 1.4.3. La memoria..... | 58 |
| 1.5. Procesos cognitivo-lingüísticos en la comprensión lectora..... | 64 |
| 1.5.1. Las inferencias..... | 66 |
| 1.6. Procesos afectivos en la comprensión lectora..... | 69 |
| 1.7. La comprensión lectora desde el ámbito de la psicolingüística...72 | |
| 1.7.1 Modelo interactivo de Kenneth Goodman..... | 73 |
| 1.7.2. Modelo de la teoría de los esquemas..... | 74 |
| 1.7.3. El modelo de Frank Smith..... | 76 |
| 1.7.4. El modelo ascendente, descendente, interactivo..... | 77 |
| 1.7.4.1. El modelo ascendente (bottom up)..... | 78 |
| 1.7.4.2. El modelo descendente (top down)..... | 80 |
| 1.7.4.3. El modelo mixto o interactivo..... | 81 |
| 1.7.5. Modelo de representación de Kintsch y Van Dijk | 83 |
| 1.7.6. Modelo MCI de Walter Kintsch..... | 85 |
| 1.7.7 Modelo proporcional Kintsch..... | 87 |

| | | |
|--|---|-----|
| 1.8. | Niveles de comprensión lectora..... | 90 |
| 1.9. | La evaluación de la comprensión lectora..... | 97 |
| 1.10. | Dificultades específicas de la comprensión lectora..... | 102 |
| Capítulo II. Estrategias de comprensión lectora..... | | 105 |
| 2. | La lectura..... | 108 |
| 2.1. | La lectura comprensiva..... | 110 |
| 2.2. | La lectura crítica..... | 115 |
| 2.3. | La lectura en el aprendizaje de segundas lenguas..... | 121 |
| 2.3.1. | La comprensión lectora en segundas lenguas..... | 122 |
| 2.3.2. | Modelos psicolingüísticos en lenguas extranjeras..... | 125 |
| 2.3.3. | Problemas de lectura en lenguas extranjeras..... | 127 |
| 2.4. | Tipos de texto..... | 129 |
| 2.5. | Estrategias de comprensión lectora..... | 134 |
| 2.6. | Importancia de las estrategias lectoras en ESO y BAC..... | 137 |
| 2.7. | Tipos de estrategias | 141 |
| 2.7.1. | Estrategias cognitivas..... | 142 |
| 2.7.2. | Estrategias metacognitivas..... | 143 |
| 2.7.3. | Estrategias socioafectivas..... | 154 |
| Capítulo III. Programas intruccionales de comprensión lectora..... | | 157 |
| 3. | Breve introducción a los programas instruccionales..... | 159 |
| 3.1. | SAIL Students achievment indepent learning..... | 162 |
| 3.2. | CORI Concept Oriented Reading Instruction..... | 166 |
| 3.3. | QAR Question Answer Relationship..... | 170 |
| 3.4. | ISL Informed Strategies for Learning..... | 174 |
| 3.5. | TWA Think before while after reading..... | 177 |
| 3.6. | CRS Collaborative Reading Strategies..... | 180 |
| 3.7. | KWL Know Want to know Learned..... | 184 |
| 3.8. | DRTA Direct Reading Thinking Activity..... | 187 |
| 3.9. | Programas Instruccionales de lectura SQ3R y SOAR..... | 191 |
| 3.9.1. | Programa de lectura SQ3R..... | 192 |
| 3.9.2. | Programa de lectura SOAR..... | 198 |

| | |
|--|------------|
| SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO..... | 205 |
| Capítulo IV: Metodología..... | 207 |
| 4.1. Contextualización del estudio empírico..... | 209 |
| 4.2. Objetivos del estudio empírico..... | 213 |
| 4.3. Metodología..... | 215 |
| 4.3.1 Descripción general de los grupos de informantes..... | 216 |
| 4.3.2. Descripción del primer grupo de informantes..... | 218 |
| 4.3.3. Descripción del segundo grupo de informantes..... | 219 |
| 4.3.4. Descripción del tercer grupo de informantes..... | 221 |
| 4.4. Diseño de la investigación..... | 225 |
| 4.5. Análisis de los programas instruccionales..... | 230 |
| 4.6. Descripción de los instrumentos de recogida de datos..... | 237 |
| 4.6.1. Análisis de la encuesta..... | 237 |
| 4.6.2. Análisis de las lecturas..... | 240 |
| Capítulo V: Análisis..... | 283 |
| 5. Breve introducción del análisis de los resultados..... | 285 |
| 5.1. Análisis del primer grupo de informantes..... | 286 |
| 5.2. Análisis del segundo grupo de informantes..... | 297 |
| 5.3. Análisis del tercer grupo de informantes..... | 307 |
| Capítulo VI: Discusión de los resultados..... | 329 |
| 6. Discusión de los resultados..... | 331 |
| Capítulo VII: Conclusiones finales..... | 351 |
| 7.1. Reflexiones finales. | 353 |
| 7.2. Conclusiones del análisis de resultados..... | 363 |
| 7.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación..... | 366 |
| Bibliografía..... | 371 |
| Anexos..... | 405 |
| Anexo 1: Lectura 1 SQ3R primer grupo de informantes..... | 406 |
| Anexo 2: Lectura 2 SOAR primer grupo de informantes..... | 407 |
| Anexo 3: Cuestionario del primer grupo de informantes..... | 409 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 4: Lectura 3 SQ3R segundo grupo de informantes..... | 410 |
| Anexo 5: Lectura 4 SOAR segundo grupo de informantes..... | 412 |
| Anexo 6: Cuestionario del segundo grupo de informantes..... | 414 |
| Anexo 7: Lectura 5 SQ3R tercer grupo de informantes..... | 415 |
| Anexo 8: Lectura 6 SOAR tercer grupo de informantes..... | 417 |
| Anexo 9: Lectura 7 SQ3R (L2)tercer grupo de informantes..... | 419 |
| Anexo 10: Lectura 8 SOAR (L2)tercer grupo de informantes..... | 421 |
| Anexo 11: Cuestionario del tercer grupo de informantes..... | 423 |
| Anexo 12: Base de datos del primer grupo Tablas1,2,3,4..... | 424 |
| Anexo 13: Base de datos del segundo grupo Tablas 5..... | 425 |
| Anexo 14: Base de datos del segundo grupo Tablas 6,7,8..... | 426 |
| Anexo 15-A: Base de datos del tercer grupo(L1)Tablas 9..... | 427 |
| Anexo 15-B: Base de datos del tercer grupo(L1)Tablas 9..... | 428 |
| Anexo 16-A: Base de datos del tercer grupo(L2)Tablas 9..... | 429 |
| Anexo 16-B: Base de datos del tercer grupo (L2)Tablas 9..... | 430 |
| Anexo 17-A: Base de datos del tercer grupo T.12,11,13,14,10,15..... | 431 |
| Anexo 17-B: Base de datos del tercer grupo T.12,11,13,14,10,15..... | 432 |

INTRODUCCIÓN

La introducción está estructurada en tres partes:

- I. Justificación
- II. Objetivos generales y específicos
- III. Estructura y diseño metodológico de la tesis

I. JUSTIFICACIÓN

La comunicación en los seres humanos empieza en edades tempranas y, a partir de la escolarización, se comienzan a adquirir nuevas habilidades, entre ellas la lectura. En tanto en cuanto las personas estén integradas dentro de una sociedad, la lectura formará irremediabilmente parte del proceso lingüístico que les permitirá transmitir información, ideas y emociones.

No cabe ninguna duda de que la lectura constituye la base del aprendizaje, de ahí su importancia a lo largo de la etapa académica; sin embargo, y a pesar de que pueda parecer una actividad sencilla y fácil que solo requiere la decodificación de grafemas, el inicio de un trabajo como el presente, incita a realizar una serie de interrogantes en cuanto a su aprendizaje y desarrollo en los primeros años de su adquisición. Las interrogantes que se plantean constituyen las preguntas de investigación que todo trabajo sobre aspectos psicolingüísticos de la comprensión lectora debe contener. Tales interrogantes se formulan en las siguientes cuestiones que conforman la base de este estudio:

¿Qué significa leer?

¿Leer solo implica decodificar?

¿Qué diferencia hay entre comprensión lectora y competencia lectora?

¿Qué modelos psicolingüísticos existen en la comprensión lectora?

¿Leer implica una comprensión profunda y de manera crítica un texto?

¿Tiene la lectura comprensiva relación con el conocimiento previo?

¿Qué elementos psicolingüísticos forman parte de la lectura?

¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora y cómo se utilizan?

¿Se conocen programas de instrucción de comprensión lectora? ¿Se utilizan?

¿Pueden las estrategias de comprensión lectora y los programas de Instrucción ser aplicables a otros estudios curriculares en otros campos?

¿Pueden las estrategias de comprensión lectora y los programas de instrucción ser aplicables en lenguas extranjeras?

Desde que el desarrollo cognitivo de la persona empieza a cobrar relevancia en el ámbito de la psicolingüística, la comprensión lectora ha empezado a ser objeto de estudio. Las ventajas para el desarrollo lingüístico y, en general cognitivo de la persona que alcanza una adecuada comprensión lectora se pueden resumir en estos cuatro aspectos:

1. Un óptimo desarrollo en diversas áreas de conocimiento. Este desarrollo óptimo se ve favorecido por la aplicación de distintos tipos de estrategias que dependen de las áreas de conocimiento; es decir, dentro de un plan de estudios supone una toma de decisiones adecuada para mejorar el rendimiento académico.
2. La obtención de conocimientos para el proceso de la adquisición de capacidades y la mejora de estrategias para llegar a resolver problemas de comprensión de manera efectiva.
3. El desarrollo del pensamiento crítico que permite analizar distintos tipos de contenido y formar opiniones personales sobre la información que se lee.
4. Una mejora de la comunicación que facilita la expresión oral y escrita y favorece la capacidad de comunicarse eficazmente.

Ahondando en la relevancia que supone el estudio de la comprensión lectora, el análisis de algunos informes de evaluación realizados por organismos internacionales confirma la importancia de su desarrollo a lo largo de las etapas de la instrucción escolar. Estos informes son la OCDE¹, que se encarga de evaluar la comprensión lectora en niños y adolescentes, a través de varios exámenes, entre los cuales los más distinguidos son los exámenes PISA² y

OCDE *Organisation for Economic Cooperation and Development* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

PISA *Program for International Students Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes).

PIRLS³. Los exámenes PISA tienen como objetivo medir no solo la comprensión lectora, sino los elementos que tienen relación con ella. En este sentido, mediante el citado informe se mide el rendimiento de los estudiantes en comparación con otros países. De la misma manera, en relación con lo anterior, gracias a estos informes se analizan los factores que causan un mal resultado, evaluando las competencias que facilitan la aplicación de los conocimientos en la vida cotidiana. Los resultados del informe PISA ayudan a promover el diseño de procedimientos educativos que ayuden a optimizar la actividad educativa.

Por otro lado, PIRLS es otro informe que evalúa la comprensión lectora y que analiza la capacidad de comprensión en diferentes textos, así como los propósitos de lectura. Del mismo modo, estudia los procesos de comprensión lectora, tales como la obtención de información, el análisis, la interpretación de los textos y la correspondiente evaluación. Al igual que las pruebas PISA, permite la comparación de los resultados con diferentes países.

De acuerdo con los datos facilitados por el Ministerio de Educación, la tasa de abandono escolar en España es del 13%⁴, siendo una de las tasas más altas dentro de la Unión Europea. Entre las causas del fracaso escolar existen factores internos y externos; algunos de los factores internos se deben a la falta de motivación y a los problemas de aprendizaje; entre los factores externos se encuentran los problemas familiares y económicos. Esta realidad refleja que una correcta comprensión lectora supone un factor esencial en la vida académica y profesional del individuo, debido a que el entendimiento está relacionado con el aprendizaje; es por ello que la interacción entre la lectura y el lector es fundamental en este proceso cognitivo.

PIRLS *Progress in International Reading Literacy Study* (Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora).

⁴ <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2025/01/20250128-abandonoeducativo.html>

El mundo de las nuevas tecnologías y las redes sociales están cobrando gran fuerza en la sociedad actual y suponen la actividad prioritaria de gran parte de la población desde edades tempranas. En este contexto, parece que el papel de la lectura de textos escritos ha perdido protagonismo, al menos como se entendía antes de la aparición de las pantallas. No obstante, se percibe como algo muy necesario hoy en día aprender y enseñar a tener una adecuada comprensión lectora, con el fin de poder avanzar y lograr el éxito académico, entre otros motivos.

Aunque existen muchas investigaciones referentes a la comprensión lectora, no hay muchos estudios comparativos de las estrategias cognitivas y metacognitivas que forman parte de programas lectores, cuyo objetivo final es la comprensión integral y el aprendizaje. El estudio comparativo realizado en este trabajo se argumenta desde bases psicolingüísticas y se trabajan diferentes niveles de comprensión de los programas instruccionales de lectura; asimismo, y en contrapartida, tampoco existe un análisis exhaustivo de las mismas características que el presente en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras, por ello, por medio de este trabajo se intenta cubrir este vacío en cuanto al aprendizaje y comprensión lectora desde bases psicolingüísticas.

En suma, esta investigación pretende dar respuesta a la necesidad de avanzar hacia una comprensión más precisa y sustentada en bases teóricas de los procesos de lectura en español como lengua materna y en inglés como segunda lengua. Con ello, se adentra en un espacio poco explorado que conlleva un cruce entre la psicolingüística, la adquisición y aprendizaje de lenguas y la didáctica, adoptando una perspectiva contrastiva de modelos de comprensión lectora. Al advertir una carencia de investigaciones empíricas que contemplen variables cognitivas, como la carga de memoria de trabajo o la velocidad de procesamiento, o variables lingüísticas, como la competencia

léxica o gramatical, y discursivas, como la coherencia y cohesión textual, este trabajo pretende aportar un avance en el conocimiento de los tipos y modelos de comprensión lectora en lenguas maternas y lenguas extranjeras.

II. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Teniendo en cuenta los presupuestos previos y la justificación del objeto de estudio, y otorgando una gran relevancia a los procesos psicolingüísticos que conforman la comprensión de textos escritos, a lo largo de este estudio se ha pretendido investigar sobre estrategias de comprensión lectora en población escolar y adulta en etapa formativa, tanto a nivel teórico como experimental, que es el reto que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de cosas, en esta tesis se marcan dos objetivos generales que constituyen el eje vertebral de esta investigación, y unos objetivos más específicos que perfilan de manera más profunda los intereses del estudio empírico que se lleva a cabo en la tesis.

- 1) En primer lugar, se pretende concienciar de la importancia que suscita la comprensión lectora dentro del proceso de enseñanza/ aprendizaje tanto de español L1 como de inglés L2, a la vista de los datos expuestos anteriormente sobre las pruebas administradas a estudiantes en diferentes etapas por parte de las Consejerías de Educación de los diferentes gobiernos autonómicos. Para ello se realiza una revisión exhaustiva del estado de la cuestión de las obras y autores de referencia que han dado lugar a las teorías psicolingüísticas y métodos más destacados en el estudio de la comprensión lectora.
- 2) En segundo lugar, se pretende investigar acerca de los procesos y elementos lingüísticos y psicolingüísticos entre el sujeto lector y el objeto lectura. Este proceso conlleva el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias de lectura a través de una serie de estrategias. Para ello, el presente trabajo se centra, por un lado, en el estudio exhaustivo de dos programas instruccionales que engloban estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan este aprendizaje. Por otro lado, se aborda este

objetivo a través de un estudio de corte experimental que sirve para comprobar si los dos programas de comprensión lectora que han sido propuestos para llevar a cabo esta investigación, y que siguen fases y estrategias diferentes entre sí, repercuten de alguna manera en los resultados obtenidos en las pruebas experimentales diseñadas para comprobar si se ha logrado una correcta y adecuada comprensión de los textos. Finalmente, se pretende contrastar cuál de ellos es más efectivo para la consecución de los objetivos y cuáles son los motivos.

Los objetivos específicos que se marcan en esta tesis son los siguientes:

1. Conocer la importancia de la comprensión y la competencia lectora y su relación con el aprendizaje.
2. Entender los elementos y los procesos cognitivos en la comprensión, así como la importancia de las inferencias.
3. Conocer los niveles de comprensión lectora para medir y planificar el proceso lector.
4. Conocer y contrastar las características de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los dos programas lectores SQ3R⁵ y SOAR⁶.
5. Analizar, por medio de los resultados de las pruebas realizadas y a través de un cuestionario, la valoración de dos programas instruccionales y el grado de comprensión lectora entre ambos.
6. Pulsar la opinión del alumnado sobre los programas de comprensión lectora y su beneficio para el éxito académico.
7. Contrastar y analizar la eficacia de la aplicación de los programas lectores SQ3R y SOAR en las pruebas de comprensión entre español L1 y lenguas extranjeras L2.

⁵ **SQ3R** se refiere a las siglas en inglés de las estrategias que estructuran el programa de lectura Survey (Analizar la información, Question(Preguntar), Read (Leer), Recite (Exponer), Review (Revisar).

⁶ **SOAR** se refiere a las siglas en inglés de las estrategias lectoras que forman parte del programa lector Select (Seleccionar), Organization (Organización) Association (Asociar) y Regulation (Regulación).

III. ESTRUCTURA Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA TESIS

Una vez que los objetivos generales y específicos están claramente definidos, se procede a describir la estructura interna de la tesis.

El trabajo que nos ocupa está dividido en dos bloques. Por un lado, la fundamentación teórica, el estado de la cuestión y los aspectos más teóricos que subyacen a la investigación; por otro lado, la parte empírica y experimental constituida por las pruebas, cuestionarios y diseño de los instrumentos de investigación aplicados en este trabajo y que desembocan en un análisis, resultados y discusión de los datos obtenidos.

A través de los tres primeros capítulos que conforman la fundamentación teórica, se pretende hacer una revisión crítica lo más exhaustiva posible de la evolución que han experimentado los estudios de corte psicolingüística sobre la comprensión lectora; asimismo, se pretende dilucidar cómo se van relacionando con los procesos cognitivos en su evolución histórica. En este sentido, se da a conocer la importancia de la lectura y la competencia lectora, gracias a la cual se consigue poner en práctica todas las capacidades lingüísticas aprendidas. Los procesos cognitivos que intervienen al leer como son la percepción, la atención y la memoria son abordados en profundidad en este capítulo (páginas 54, 55, 58). A continuación, se exponen los procesos cognitivo-lingüísticos que permiten el acceso a la información a través del léxico, las estructuras gramaticales y el procesamiento semántico (página 64).

Otro aspecto importante que se presenta en estos capítulos teóricos son las inferencias, que se producen cuando se intenta interpretar un texto, se deduce la información y es determinante dentro del contexto lingüístico. Desde el ámbito de la psicolingüística se muestran los diferentes modelos psicolingüísticos que estudian la manera en que se procesa la información, así como los procesos cognitivos que intervienen en ese proceso (página 72). A continuación, se revisan los niveles de comprensión lectora, tales como la

comprensión literal, inferencial, crítica, la reorganización de la información y la apreciación lectora, los cuales dependiendo del nivel, se tornan más específicos y avanzados. Para terminar este primer capítulo, se revisa la evaluación de la comprensión lectora y las dificultades específicas que se pueden encontrar en relación con la lectura (páginas 97 y 102).

En el segundo capítulo (página 105), se realiza una revisión de algunos de los aspectos más importantes basados en la lectura comprensiva, mencionados en el capítulo anterior. Seguidamente, se analiza la lectura crítica y su importancia dentro de la sociedad de la información actual; posteriormente, se adentra en la lectura en segundas lenguas y los problemas que puedan surgir al leer en una lengua extranjera. Posteriormente, se revela la importancia de las estrategias de comprensión lectora y su clasificación, detallando el funcionamiento y los efectos de su utilización. Finalmente, en un tercer capítulo (página 157), se muestran los programas instruccionales de comprensión lectora, su mecanismo, las ventajas de cada uno de ellos y su relación con los modelos psicolingüísticos explicados en el primer capítulo, seguidamente se explican las características y la importancia de los dos programas lectores en los que se fundamenta este trabajo: SQ3R (*Survey Question Read Recite Review*) y SOAR (*Select Organization Association Regulation*).

El segundo bloque lo constituye el estudio empírico (página 205), conformado por el cuarto, quinto, sexto y séptimo capítulo (páginas 207, 283, 329, 351); en el cuarto capítulo (página 205), se describe la justificación y los objetivos del estudio empírico, la metodología aplicada a través de las características de las tres muestras de los participantes objeto del estudio experimental, y, seguidamente, se describen los tres instrumentos de la recogida de datos: a) los programas instruccionales, b) las lecturas y c) las encuestas. En el quinto capítulo (páginas 283) se exponen los datos extraídos del trabajo experimental, seguidamente en el sexto capítulo (página 329) se analizan y discuten los resultados contrastándolos con los datos obtenidos en trabajos previos, se

comprueba si se han cumplido los objetivos marcados y si se ha dado respuesta a las preguntas de investigación formuladas al inicio del trabajo.

Para finalizar la tesis, se recogen unas conclusiones generales (página 351) en las se exponen los aspectos más relevantes de la investigación, las líneas de investigación futuras y las limitaciones detectadas en la investigación. Por último, se añade la bibliografía referenciada (página 371) y anexos (página 405) que recogen, las pruebas, los cuestionarios y los metadatos extraídos del estudio empírico que conforma esta tesis.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La primera parte de la fundamentación teórica está estructurada en tres partes:

Capítulo I. La comprensión lectora

Capítulo II. Estrategias de comprensión lectora

Capítulo III. Programas instruccionales de comprensión lectora

CAPÍTULO I: LA COMPRENSIÓN LECTORA

Los puntos que se van a tratar en el capítulo I de la fundamentación teórica son los siguientes:

1. Introducción sobre la comprensión lectora
 - 1.1. Breve revisión histórica de la comprensión lectora
 - 1.2. La importancia de la comprensión lectora
 - 1.3. La comprensión y la competencia lectora
 - 1.4. Procesos involucrados en la comprensión lectora
 - 1.5. Procesos cognitivo-lingüísticos en la comprensión lectora
 - 1.6. Procesos afectivos en la comprensión lectora
 - 1.7. La comprensión lectora desde el ámbito de la psicolingüística: modelos psicolingüísticos
 - 1.8. Niveles de comprensión lectora
 - 1.9. La evaluación de la comprensión lectora
 - 1.10. Dificultades específicas de la comprensión lectora

CAPÍTULO I: LA COMPRENSIÓN LECTORA

1. Introducción sobre la comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio desde hace siglos. Investigar sobre este tema es fundamental para lograr el desarrollo académico y cultural de los individuos. La revisión histórica de los trabajos previos realizados desde épocas pasadas hasta la actualidad sobre la lectura y aspectos de la comprensión lectora, junto con los modelos psicolingüísticos que la desarrollan, ayudan a conocer la forma en que se ha ido abordando el conocimiento de las habilidades cognitivas en el proceso lector.

Este capítulo trata sobre la lectura como el eje principal del aprendizaje, por eso es relevante conocer la importancia de la comprensión y la competencia lectora. El procesamiento de la información por medio de la lectura desde las perspectivas cognitivas, lingüísticas y afectivas nos permiten entender el funcionamiento de las distintas variables que forman parte de la comprensión. Desde esta perspectiva, investigar sobre los niveles de comprensión lectora, la evaluación y las dificultades que pueden surgir durante el proceso lector, facilitarán el entendimiento de diferentes áreas y factores que determinan una buena comprensión. Comencemos con una revisión histórica de la comprensión lectora.

1.1 Breve revisión histórica de la comprensión lectora

El estudio de la comprensión lectora implica la revisión histórica de diferentes trabajos realizados por especialistas a lo largo de los años; estos conceptos tratados permiten sintetizar las nociones de comprensión lectora con el objetivo de abordar su estudio en profundidad en capítulos posteriores.

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que se configura como un requisito indispensable para alcanzar un alto nivel de formación, como puede ser el razonamiento o el aprendizaje (Neira et al., 2015: 224). Existen muchos conceptos de lectura, sin embargo, con el paso del tiempo se han encontrado distintas definiciones. Volviendo la vista atrás, se observa que, antes del siglo XIX, la comprensión lectora tenía fines religiosos, en tanto en cuanto servía como un método de memorización que no tomaba en cuenta el entendimiento (Pearson y Cervetti, 2017: 14). A partir de principios del siglo XX es cuando la lectura en su vertiente comprensiva suscita el interés de varios especialistas (Ballesteros et al., 2013: 66).

En los años 60, desde los postulados de la gramática generativa, Chomsky (1997) explica la existencia de una estructura mental innata en el ser humano que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado, dando a conocer una de las explicaciones más influyentes en el ámbito de la psicolingüística sobre cómo los seres humanos comprendemos y producimos el lenguaje (Barón et al., 2013).

Sin embargo, Dubois en 1991 presenta un trabajo que defiende el proceso lector hasta antes de los años 70, al señalar que si el lector puede hablar y entender la lengua oral, entonces es capaz de decodificar el texto y entenderlo. En ese momento, el concepto de aprender a leer era aún limitado (Monroy y Gómez, 2009: 38).

En los años 70, Kenneth Goodman (1979) define la lectura como un proceso entre el lector y el autor, en el que el sentido del texto no se encuentra en el texto sino en la mente del lector cuando lo reconstruye de forma significativa (Goodman, 1979: 2-3). En palabras de Goodman:

I reached to the conclusion that tentative information, processing, guessing on the basis of minimal actual information is the primary characteristic of reading. The reader interacts with an author through the text to construct the meaning, that means that there is an interaction between thought and language, hence a psycholinguistic process is in the operation (Goodman, 1979: 2-3).

De acuerdo con la lectura del modelo transaccional que señala Rosenblatt (1988), este se refiere al proceso lector como una mera transacción entre el lector y el texto (Monroy y Gómez, 2009: 38). En palabras de Rosenblatt (1988):

Every reading act is an event, a transaction involving a particular reader and a particular configuration of marks on a page and occurring at a particular time in a particular context(.....)The “meaning” does not reside ready-made in the text or in the reader but happens during the transaction between the reader and the text (Rosenblatt, 1988: 4).

La psicolingüística ha sido el ámbito de estudio central desde épocas pasadas y ha abordado la comprensión lectora gracias a autores como Goodman (1965) y Smith (1971). Para ellos, la lectura es un estado natural en el que se aplican competencias lingüísticas y cognitivas, llegando a la conclusión de que la lectura sin comprensión no es lectura (Pearson y Cervetti, 2017: 21). Pearson y Cervetti (2017) demuestran que:

The influence of psycholinguistics on reading is nowhere better demonstrated than in the work of Kenneth Goodman (1965) and Frank Smith (1971). For both Goodman and Smith, looking at reading from a psycholinguistic perspective meant looking at reading in its natural state, as an application of a person’s general cognitive and linguistic competence. It seems odd even to mention their

names in discussing the influence of psycholinguistics or comprehension research because neither Goodman nor Smith distinguished between reading and reading comprehension. Their failure to make the distinction is deliberate, for they would argue that reading is comprehending (or that reading without comprehending is not reading (Pearson y Cervetti, 2017: 21).

A partir de los años 80, el desarrollo de una buena comprensión lectora incluye otros elementos, tales como el conocimiento previo y los procesos cognitivos y metacognitivos (Hall, 1989: 157). Anderson y Pearson (1984), mediante la teoría de los esquemas, enfatizan la importancia del conocimiento previo, especialmente si se trata de todo lo referente a la inferencia (Pearson y Cervetti, 2017: 30). En palabras de Pearson y Cervetti (2017):

If schema theory (see Anderson y Pearson, 1984), with its twin emphases on the importance of knowledge in determining comprehension and the central role of inference in helping to build complete models of text meaning, was the conventional wisdom leading us into this post paradigm shift period, beginning in the mid-1980s, then the rest of the decade, and indeed most of the following decade, is best viewed as a series of attempts to account for weaknesses attributed to schema-theoretical accounts of reading comprehension. (Pearson y Cervetti, 2017: 30).

Son, sin embargo, otros autores como Palicsar y Brown (1984) los que definen que la comprensión lectora es debida a tres factores, como son los siguientes: el detalle del texto, la compatibilidad entre el conocimiento del lector y el contenido del texto y, por último, las estrategias que utiliza el lector para mejorar su entendimiento y retención, evadiendo, de esa manera, el fracaso en la comprensión (Palicsar y Brown, 1984: 118). Palicsar y Brown (1984) consideran lo siguiente:

It is generally agreed that given reasonable facility with decoding, reading comprehension is the product of three main factors: (1) considerate texts, (2) the compatibility of the reader's knowledge and text content, and (3) the active

strategies the reader employs to enhance understanding and retention, and to circumvent comprehension failures (Palicsar y Brown, 1984: 118).

Una de las autoras más destacadas y citadas en los años 90 es Solé, quien considera la lectura como un instrumento de aprendizaje, en donde el lector activo procesa la información del texto, trata de seleccionar el conocimiento e integrarlo. En este sentido, el lector proyecta su capacidad de inferencia y construye una interpretación, siendo capaz de resumir y ampliar la información (Solé, 1993: 1-2). Por lo tanto, la lectura es un proceso dinámico participativo, donde el lector entiende e interpreta el texto proporcionalmente al contexto del mismo (Solé, 1997: 22). En palabras de Solé (1993):

la relación característica que se establece en la lectura, una relación entre el lector y el texto en la que ambos son importantes, pero en la que manda el lector. Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presentada en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y aplicar la información que mediante la lectura ha obtenido (Solé, 1993: 1-2).

Ya en el siglo XXI, Dreyer y Nel (2003: 362) expresan la importancia del desarrollo y uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora, en virtud de la cual el rendimiento académico aumenta significativamente. También, de acuerdo con Tapia (2005), la comprensión lectora es una actividad compleja en la que intervienen varios procesos cognitivos y en la que la motivación es un factor muy importante. Tapia (2005) comenta sobre la motivación:

En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto. La motivación y los procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión. Debemos preguntarnos, pues, por un lado, de qué depende la motivación con que los sujetos afrontan la lectura y, por otro lado, qué procesos tienen lugar durante la

misma, ya que si estos no se dan, la comprensión no se consigue. Estos dos pilares se apoyan el uno en el otro, sosteniéndose recíprocamente. Una motivación inadecuada lleva a leer de forma así mismo inadecuada. (.....) Además, la motivación y el proceso lector se sustentan en el entorno en que se aprende a leer y se desarrolla la lectura (Tapia, 2005: 64).

La comprensión se divide en dos tipos; una de tipo superficial que requiere recordar el texto y otra de comprensión profunda que implica entender el tema, comprender las proposiciones, resumir el significado global y contribuir a un modelo mental de situación. El grado de implicación del sujeto depende de la comprensión que se consiga durante el proceso lector, apreciándose, de esta forma, si la comprensión se logra o no (Tapia, 2005: 80-81). Tapia (2005) señala que:

La representación construida supone una *comprensión superficial* suficiente, tal vez, para recordar el texto, pero no una *comprensión profunda*, que implicaría, no solo identificar el tema y comprender las proposiciones por separado, sino también ser capaces de resumir el significado central del texto y construir un modelo mental de la situación a la que hace referencia. ¿De qué depende el que los lectores afronten la lectura con una concepción u otra? Probablemente, de si el contexto en que deben leer demanda o no una comprensión profunda del texto y de si se entrena explícitamente a los alumnos en la consecución de esta comprensión o no, lo que impide que tomen conciencia de la necesidad de alcanzarla y del modo en que pueden hacerlo (Tapia, 2005: 80-81).

Continúa Tapia (2005) mencionando que distintos procesos implicados en la lectura para su mayor comprensión son la identificación del vocabulario, el contexto (para ello es importante la comprensión e integración de proposiciones) y, del mismo modo, se requiere resumir ideas que son redundantes e incorporar actividades inferenciales. A medida que se va comprendiendo, es importante construir un significado global y, finalmente, lograr un modelo de situación o modelo mental. Por otro lado, en el plano comunicativo, no solo es relevante lo que el autor quiere decir, sino también la intención del autor (Tapia, 2007: 2-8).

En otro orden de cosas, y para finalizar este epígrafe, PIRLS⁷ (2021) define la comprensión lectora indicando características lectoras ya mencionadas en los estudiantes en tanto que se convierten en lectores competentes; este estudio destaca la importancia generalizada de leer en el ámbito educativo y en la vida diaria, e identifica la existencia de una diversidad de textos en el mundo digital (PIRLS, 2021: 17). En la actualidad, la definición de comprensión lectora de acuerdo con PIRLS (2021) es la siguiente:

La competencia lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal (PIRLS, 2021: 17).

⁷ **PIRLS** (2021) (*Progress in International Reading Literacy Study*) Estudio Internacional del progreso de comprensión lectora (Informe español).

1.2. La importancia de la comprensión lectora

En un mundo cada vez más moderno y complejo la lectura comprensiva es el soporte fundamental para la adaptación a los nuevos desafíos del futuro. La toma de decisiones y la resolución de problemas se lleva a cabo de manera estratégica, si se adquiere la información y los conocimientos necesarios. La base fundamental para alcanzar estos nuevos conocimientos es la comprensión lectora. El objetivo de este apartado es conocer la importancia de la comprensión lectora y la relación estrecha que existe con el aprendizaje.

La globalización en la que estamos inmersos mundialmente demanda profesionales formados que dominen una actividad, sin embargo, un buen especialista es mucho más completo si posee una amplia base cultural (Merino y Alonso, 2015: 16-19). La comprensión lectora constituye un vehículo de aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de la cultura, dado que no solo proporciona información (instrucción), sino que forma (educa), creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración y entretenimiento. Se considera una herramienta intelectual porque no solo aumenta el bagaje cultural, sino que, además, proporciona información y conocimientos agilizando la inteligencia, de ahí su estrecha relación con el rendimiento escolar (Cedeño, 2015: 54-55).

Mirafuentes et al. (2015: 149) señalan que la lectura no es solo un instrumento para que el alumno adquiriera conocimientos, sino una herramienta para que el aprendizaje sea sólido y poder adquirir el conocimiento. En palabras de Mirafuentes et al. (2015):

It is said that there is a need to strive in mastering reading among students. Reading helps for survival and progress which indeed serves as a potent tool of humanity. Furthermore, it can be a tool for people to learn, it is also needed to acquire knowledge; therefore, it is not only a school subject but also a tool for

learning. Reading is a child's great means to diverse the wonder of knowledge and enjoyment through the years of life (Mirafuentes et al., 2015: 149).

Al mismo tiempo, existen habilidades lectoras que nos ayudan a comprender, decodificar, analizar y tener una opinión crítica, que, finalmente, favorecen el conocimiento y la comprensión de nuevos comportamientos de distintos colectivos (Cruz et al., 2011: 27-28).

En el ámbito educativo, la lectura es un ejercicio intelectual para poder desarrollar, estimular, potenciar y mantener capacidades intelectivas como la atención, la imaginación, la creatividad, la memoria y el razonamiento, además de su importancia dentro de la actividad cerebral, ya que requiere un tiempo y una práctica sistemática. El modelo de lector se caracteriza por su constancia, fuerza de voluntad, espíritu de superación y el deseo de progresar con lecturas más elevadas disfrutando con todo ello; es por ello que los estudiantes que leen de forma asidua adquieren una rica experiencia intelectual y se forman de manera más madura (Merino y Alonso, 2015: 16-19). Al hacer uso de las TIC, los alumnos no solo adquieren las destrezas lectoras, sino que también consiguen habilidades como buscar, procesar, comunicar y transformar la información y el conocimiento (Martín, 2012: 8).

En otro orden de cosas, la lectura dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras favorece la adquisición de léxico y estructuras sintácticas más elaboradas, cuanto más se ponen en práctica se alcanza una mejor competencia lingüística (Gracia, 2006: 153-154). De este modo, si se utiliza en actividades basadas en la lectura crítica contribuye a la formación intelectual del individuo. Igualmente, por medio de la lectura se pueden desarrollar competencias como la comunicativa y la competencia intercultural comparando y contrastando culturas (Lages y da Silva Martín, 2015: 425-426). La lectura de lenguas extranjeras se desarrollará en el capítulo dos de esta fundamentación teórica.

Finalmente, la lectura fomenta la adquisición de conocimientos tanto en niños y jóvenes como en adultos, en tanto en cuanto amplía los conocimientos, ejercita la mente y mejora la calidad del lenguaje; así como aporta en el aprendizaje de lenguas extranjeras no solo más seguridad en la lengua (L2), sino también un mayor discernimiento para una mejor integración cultural (Segrera, 2015: 126).

1.3. La comprensión y la competencia lectora

La diferencia entre la comprensión lectora y competencia lectora desde el punto de vista de las investigaciones llevadas a cabo por varios autores es relevante; en síntesis, se llega a la conclusión de que la comprensión lectora es la capacidad de entender objetivamente un texto escrito, mientras que la competencia lectora es la concreción de la actividad lectora, al hacer uso de la comprensión lectora en distintos ámbitos dentro de la sociedad. En este sentido, Cuevas Cerveró y Vives i Gracia (2005) señalan que el concepto de competencia se refiere a la capacidad de resolver problemas mediante habilidades, conocimientos y actitudes relacionados entre sí. Cuevas Cerveró y Vives i Gracia (2005) señalan lo siguiente:

El concepto de competencia alude a la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse y poder resolver problemas y situaciones. La formación en competencias se basa en comprender y actuar responsablemente en la realidad de la vida cotidiana, de ahí que una evaluación por competencias se centra en las capacidades más que en el mero contenido, en un contexto dinámico, de desarrollo progresivo (Cuevas Cerveró y Vives i Gracia, 2005: 55).

El informe PISA⁸ (2018) (Ministerio de Educación, 2020) define la competencia lectora como capacidades cuyos objetivos son la adquisición del conocimiento:

La competencia lectora según PISA se define como la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad (PISA, 2018: 8).

Pérez (2014) interpreta que la competencia lectora, de acuerdo con el informe PISA (2018), da importancia a cinco procesos, como son: la obtención de la

⁸ Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes (*Programme for International Student Assessment*) (Evaluación del rendimiento académico en la lectura).

información, el desarrollo de la comprensión general, la interpretación del contenido y la consideración sobre la forma del texto (Pérez, 2014: 69).

Sin embargo, ser competente en la lectura significa saber reflexionar sobre el contenido de los textos para resolver situaciones nuevas, no solo consiste en memorizar la información, sino en construir conocimientos nuevos. El lector competente posee un saber metacognitivo, sabe cómo interactuar con los textos para alcanzar diferentes objetivos propuestos (Zayas, 2012: 15-16), en otras palabras, comprender de manera competente significa hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan entender los textos de otra manera, en función de los objetivos del lector (Solé, 2012: 49). Solé (2012) sobre la competencia lectora considera que:

La definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector (Solé, 2012: 49).

De acuerdo con Moreno (2015: 127) un lector competente no es solo aquel que es capaz de leer con precisión y rapidez, sino que debe haber desarrollado un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten comprender e interpretar los textos que lee y, por consiguiente, interactuar con ellos, manipularlos y transformarlos en función de la situación comunicativa o informativa; de este modo, un lector competente es capaz de decodificar, pero a su vez interpretar lo que va decodificando. La interpretación es más compleja que la comprensión, puesto que es necesario distinguir entre la comprensión del significado y la comprensión del sentido. Comprender el significado se refiere al reconocimiento de los factores lingüísticos sin inferencias, deducciones o interpretaciones. En cambio, comprender el sentido implica tener en cuenta los conocimientos propios, los lingüísticos y, a su vez, la experiencia personal. Se puede comprender el significado de muchos textos, pero ser incapaz de

interpretarlo, y es la madurez intelectual, cognitiva y cultural la que hace que se pueda no solo comprender el significado del texto, sino también el sentido (Moreno, 2011: 15-18).

Por el contrario, Pérez (2014: 69) considera que leer es comprender el contenido del texto de la manera más objetiva posible y la competencia lectora es el uso de esa capacidad dentro de la sociedad, en palabras de Pérez (2014) la diferencia entre comprensión y competencia lectora es la siguiente:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es un hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (Pérez, 2014: 71).

Romo (2019) considera que la competencia lectora es una condición social al aplicar conocimientos, destrezas y estrategias en distintos contextos cotidianos, mientras que la comprensión lectora es de carácter individual y se refiere a la capacidad de hacer uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas para poder entender la lectura. Ambos elementos son indispensables para llegar a ser un lector moderno, quien no es sólo capaz de comprender el texto, sino aquel que aplica los elementos lectores en favor de la sociedad (Romo, 2019: 163). En palabras de Romo (2019):

La competencia lectora incluye los conocimientos, destrezas y estrategias que los seres humanos desarrollamos a lo largo de nuestra vida y la capacidad de aplicar estos en los distintos contextos en los que se presenta la cotidianidad. Por lo tanto, la competencia es de carácter social. Mientras que la comprensión lectora es la capacidad que poseen los individuos para aplicar estrategias de

pensamiento de carácter cognitivo y metacognitivo cuando se enfrenta a un texto escrito para entenderlo. Es decir, es de carácter individual. Estos dos factores son claves para la construcción integral de un lector contemporáneo pues representan no solo la comprensión del texto sino cómo el ser humano puede aplicar estos elementos lectores para beneficio de la sociedad (Romo, 2019: 163)

Por último, es importante indicar que, en consonancia con lo anterior, la capacidad lectora hace referencia a las habilidades lectoras en el ámbito personal, mientras que la competencia lectora es poner en práctica estos elementos en el ámbito social (Diez Mediavilla y García Velasco, 2015: 38). La competencia lectora no solo se desarrolla en el contexto educativo, sino que también alcanza el campo laboral y social, así como el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida (Romo, 2019: 168).

1.3.1. La competencia lectora y el aprendizaje

La relación que tiene la competencia lectora con el aprendizaje se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. En este apartado se hace un recorrido sobre la importancia de la competencia lectora en la etapa escolar empezando por la decodificación, además de la lectura para la adquisición del conocimiento, el uso de estrategias, la lectura crítica, la evaluación, la autorregulación y la interacción del lector con el texto.

La finalidad de la competencia lectora es indispensable para poder desenvolverse en un medio social, es una pieza clave dentro del ámbito intelectual, la adquisición de aprendizajes y acceso a la cultura. Los lectores mantienen una actitud positiva y leen con el fin de obtener disfrute personal, interesante y enriquecedor en su tiempo de ocio (Flores, 2011: 118). En este sentido, la competencia lectora se asienta sobre la base de tres ejes: 1) Aprender a leer, 2) leer para aprender en cualquier ámbito académico a lo largo

de toda la vida y por último, 3) aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella una actividad más agradable y divertida (Solé, 2012: 50).

En las nuevas concepciones de lectura, se tiene la idea de que en la educación primaria se aprende a leer, en secundaria se utiliza la competencia lectora para adquirir conocimientos y poder acceder a textos complejos en distintas disciplinas. En este sentido, leer no solo está relacionado con los requerimientos de la escuela, sino también con la demanda de empleo, aspecto que cuanta mayor competencia lectora se posea, mayor posibilidad se tendrá de alcanzar un puesto de trabajo (Gómez López y Silas Casillas, 2012: 135).

La vinculación entre la comprensión lectora y el aprendizaje es obvia; aprender supone una implicación personal que, a su vez, requiere una capacidad de autorregulación, es decir, comprender y aprender es una cuestión de grados (Solé, 2012: 52-53). Cuando se menciona la competencia lectora en un estudiante, distinta a la perspectiva tradicional, se alude a una capacidad compleja donde existen varios niveles de comprensión lectora (Solé, 2012: 51); estos niveles, según lo anterior, son los siguientes: el nivel ejecutivo implica el reconocimiento de palabras y frases, el nivel funcional permite responder a las exigencias de la vida cotidiana, el nivel instrumental accede al conocimiento y a la información y, finalmente, el nivel crítico, en cuanto que conduce a comprender textos, identificar, evaluar y contrastar perspectivas. La lectura crítica, por tanto, transforma el pensamiento y la información (Wells, 1987).

Profundizando en lo anterior, cuando se señalaba que la competencia lectora tiene varios grados, se alude a que el grado más básico es la decodificación que se hace de forma automática; no obstante, los niveles superiores, como la comprensión e interpretación, exigen recursos cognitivos como la autorregulación, que es el proceso de conocer y saber usar distintas estrategias de comprensión y su respectiva evaluación (Gómez Lopez y Silas Casillas, 2012: 138-139).

De acuerdo con Baker (1985), Otero y Campanario (1990) señalan que esta autorregulación o control de la comprensión se establece en dos fases: la evaluación y la regulación. Mediante la evaluación continua es posible detectar los errores de comprensión y por medio de la regulación se puede saber qué estrategia usar (Gómez López y Silas Casillas, 2012: 138-139). Otero y Campanario (1990) refieren lo siguiente teniendo en cuenta los postulados de Baker (1985):

El control del proceso de comprensión se da en dos fases: evaluación y regulación. En el primero, el lector detecta el problema y en el segundo, aplica una estrategia (Gómez López y Silas Casillas, 2012: 139).

Idealmente, los lectores, además de monitorear su comprensión para notar si han comprendido o no, también deberían tomar acciones cuando detectan algún problema (Gómez López y Silas Casillas, 2012: 138-139). En definitiva, como aprendices, el alumno puede acercarse a la lectura de manera diferente, ya sea como lector reproductivo, es decir, buscar lo que dice el texto y resumirlo o como una lectura crítica con la posibilidad de cuestionarlo o modificar los conocimientos previos, generando aprendizaje. También es necesario que el lector participe en situaciones que vayan más allá del texto como el análisis, el contraste y la crítica (Solé, 2012: 53-54).

En resumen, la competencia lectora es considerada un acto de razonamiento que lleva al individuo a la construcción activa y consciente de la interpretación del mensaje escrito y que el proceso lector debe analizarse desde cuatro elementos, como son: el lector, el texto, el contexto y el significado; es decir, el lector interactúa con un texto dentro de un contexto, extrae la información, adquiriendo de esa forma un significado (Vieiro y Gómez, 2004).

1.4. Procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora

La mayor parte del tiempo y en el día a día las personas hacen uso de las funciones cognitivas. La lectura es la habilidad más relevante porque utiliza los procesos cognitivos para la transmisión de información cuyo objetivo final es la adquisición de conocimiento.

Los procesos cognitivos son estructuras o mecanismos mentales que se ponen en funcionamiento cuando se observa, lee, escucha o mira. Los procesos cognitivos que intervienen en la lectura son la percepción, la atención, el pensamiento, la memoria y el lenguaje (Fuenmayor y Villasmil, 2008: 191). El lector procesa la información mediante los diversos elementos cognitivos mencionados anteriormente, cuya función se basa en la atención o concentración al leer, la percepción al identificar, reconocer las palabras y codificarlas en la memoria y, al mismo tiempo, recuperar de la memoria la información que ayude a actualizar el conocimiento. Las relaciones entre lo que se ha leído y las experiencias o el conocimiento evocado forman la comprensión del texto y la formación del significado. El lector, al leer, ha trabajado los procesos de atención, percepción, memoria, resolución de problemas y toma de decisiones. Durante toda su vida llevará a cabo este proceso cognitivo. En palabras de Rivas Navarro (2008: 66):

¿Qué ha hecho uno en los últimos minutos u horas que no haya comportado procesos de atención, percepción, memoria, resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento en general? A lo largo de la vida seguirá procesando información al percibir y categorizar las cosas del entorno, al retener y recordar, razonar y resolver problemas, usar el lenguaje y actuar en el mundo. Este sencillo esbozo introductorio indica la variedad de procesos mentales básicos que intervienen en el conocimiento y la conducta humana, en la cognición y la acción, en el pensamiento y el aprendizaje en general (Rivas Navarro, 2008: 66).

A continuación se abordará el análisis de cada uno de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora.

1.4.1. La percepción

La percepción es una capacidad cognitiva que la mayoría de las personas posee y que favorece la interpretación de los estímulos exteriores por medio de los sentidos. En el caso de la lectura, la percepción visual forma parte del proceso cognitivo que hace posible la comprensión del texto. En este apartado se analiza la forma en que la percepción visual lleva a cabo la interpretación de la lectura.

La percepción es cómo se interpreta la información a través de los sentidos. Estos son los encargados de recabar los datos para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro. La recogida de información se lleva a cabo mediante los sentidos, como puede ser la vista (Arándiga, 2005: 52). En palabras de Arándiga (2005):

En la lectura y su comprensión intervienen procesos perceptivos que son los encargados de recabar la información textual para transmitirlos a las estructuras corticales del cerebro que serán las encargadas de su posterior procesamiento. La recogida de información se realiza mediante los sentidos de la vista o mediante el sentido del tacto cuando el lector carece de visión y ha de emplear el código Braille (sistema puntiforme) (Arándiga, 2005: 52).

La información que se transfiere a través de los sentidos pasa por la decodificación cerebral, esta se recibe de forma que pueda almacenarse o se pueda trabajar con ella. En el caso de la lectura, la percepción no solo se refiere al acto de decodificar signos, sino a la interpretación de la información obteniendo un significado de todo ello (Fuenmayor y Villasmil, 2008: 192).

Para ello, el lector necesita tener una percepción visual normal, en tanto en cuanto el desplazamiento se lleva a cabo de izquierda a derecha, y el movimiento de los ojos no se realiza de manera regular y continua, sino principalmente a saltos más o menos irregulares. Un lector ya iniciado parte de la primera fase, da un salto más grande y luego se detiene, esta detención se

convierte en una fijación realizando estos desplazamientos de manera amplia y regular. Sin embargo, un lector novel ejecuta saltos breves y numerosos, y a menudo irregulares; la mirada no va reiteradamente de izquierda a derecha como mencionábamos anteriormente, sino que va retrocediendo en muchos casos (Perdomo, 2003: 391).

A continuación, siguiendo este proceso, se pasa a un análisis perceptivo de estímulos visuales, para ello hay dos formas de acceso, la ruta léxica, también llamada de lectura visual, que implica la lectura de palabras de modo global, suelen realizarla los lectores hábiles, y funciona cuando se trata de la lectura de palabras ya conocidas previamente. El análisis visual ayuda a reconocer el sistema semántico y poder captar el significado, sin embargo, la lectura no léxica o fonológica implica poder llegar al significado por medio de estímulos visuales al código fonológico, se trata de recodificar los estímulos gráficos en un código de habla, pudiendo leer tanto las palabras familiares como las no familiares (Segrera, 2015: 126-127).

1.4.2. La atención

La atención es un mecanismo que regula y procesa la cantidad de información que se recibe, por lo que es importante gestionarla de manera adecuada. En el caso del proceso lector, la atención fija los sentidos y facilita la entrada selectiva de la información al procesar los estímulos importantes y escoger la información relevante. Por otro lado, la atención como proceso para la adquisición del conocimiento permite enfocar la mente en la lectura específica y filtrar las distracciones no necesarias. La atención puede ser entrenada con la práctica, por medio de una motivación e interés constantes. La atención desarrolla un papel fundamental en la comprensión lectora, por tanto, es importante conocer los tipos de atención que existen, así como la forma en que el proceso atencional se lleva a cabo desde la decodificación hasta el entendimiento del contenido lector.

La atención es indispensable para lograr una adecuada decodificación y comprensión del texto, la cantidad de atención requerida depende de la familiaridad del lector y de las habilidades lectoras del individuo (Rosselli et al., 2006: 202). Para ello, el lector debe intentar focalizar su atención en el objeto de lectura y rechazar estímulos internos y externos que le intenten distraer. Esto supone un esfuerzo notable de control y autorregulación (Arándiga, 2005: 56).

De este modo, la atención se lleva a cabo cuando el receptor empieza a captar lo que ve y lo que oye. Esta teoría de la capacidad se refiere a la atención que se puede prestar en un momento determinado y puede cambiar dependiendo de la motivación y el estímulo que se tenga (Fuenmayor y Villasmil, 2008: 193). Es importante señalar que la atención es el proceso responsable de atender prioridades, secuenciar respuestas adecuadas, además de formar parte del sistema nervioso que dirige las acciones del cuerpo y del encéfalo; por otro lado, dirige la orientación-concentración mental hacia una tarea determinada impidiendo la atención hacia otra clase de estímulos (Ramírez, 2013: 15).

Teniendo en cuenta lo anterior y como señalan Rodríguez et al. (2019) y Ramos-Galarza et al. (2016) existen distintos tipos de atención: la atención focalizada que se basa en responder a un solo estímulo ignorando el resto de los estímulos, siendo necesario un alto nivel de alerta, es decir, es necesario intentar ignorar otros estímulos que motivan la distracción. Otro tipo de atención que se ha de destacar es la atención sostenida, que mantiene la atención y la vigilancia en un tiempo determinado, es habitual dentro de una actividad cognitiva continuada, por ejemplo, leer un libro; a continuación, la atención dividida, es la habilidad que permite responder a dos actividades simultáneamente, es decir, es posible hacer dos tareas al mismo tiempo, por ejemplo, escuchar y escribir lo que dice un profesor.

Finalmente, la atención alterna es la capacidad de flexibilidad para cambiar el foco de atención voluntariamente, nos permite cambiar el foco atencional y movernos entre las distintas tareas (Rodríguez et al., 2019: 26-27; Ramos-Galarza et al., 2016: 35).

Con estos preliminares, el proceso atencional se inicia a través del ojo humano, que pasa por el nervio óptico hasta llegar al lóbulo occipital. Esta información visual se procesa por medio de dos vías cerebrales, la dorsal, que integra el procesamiento de la información y la ventral, vinculada a estímulos visuales. El proceso de atención se produce por medio de tres sistemas cerebrales, involucrando diversas estructuras del sistema nervioso y teniendo en cuenta tres funciones: la primera unidad es el nivel de alerta o vigilancia, sirve para recibir estímulos del entorno y generar respuestas, la segunda unidad se refiere al nivel del control sensorial de la atención, basado en la orientación atencional, que se encarga de la orientación espacial y la ubicación de estímulos y, por último, la tercera unidad trata del sistema supervisor atencional que se ocupa de seleccionar estímulos de forma voluntaria impidiendo la tendencia a responder automáticamente (Ramos-Galarza et al., 2016: 35).

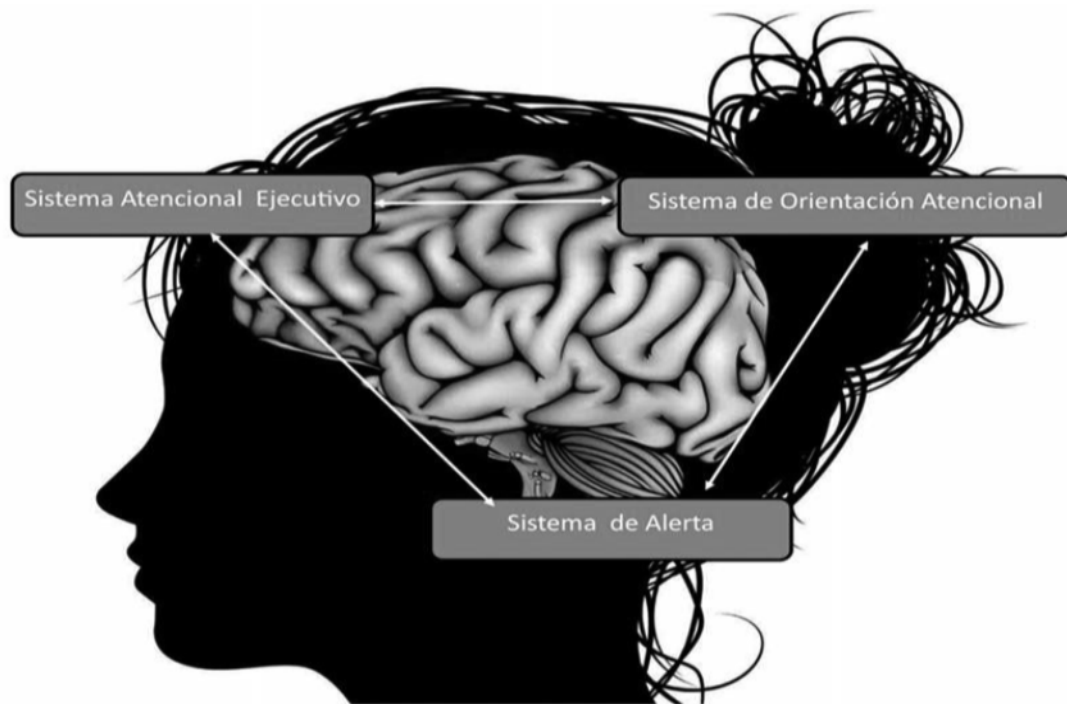


Figura 1. Descripción gráfica de las zonas cerebrales relacionadas con los 3 sistemas que componen el proceso atencional.⁹

A modo de conclusión, es importante señalar que una de las principales funciones de la atención es la capacidad de mantener el estado de alerta hacia un objetivo determinado, seleccionando y regulando los estímulos sensoriales para lograr el procesamiento cognitivo, la regulación del pensamiento y la ejecución de respuestas (Ramos-Galarza et al., 2016: 34).

1.4.3. La memoria

La memoria es la capacidad mental cuya función es codificar, almacenar y recuperar información, permite guardar experiencias como sentimientos, sucesos, imágenes o ideas. En lo relacionado con la comprensión lectora, la memoria es una función cognitiva básica que representa el conjunto de estructuras y procesos cognitivos que permiten guardar y recuperar la información, los distintos tipos de memoria, la memoria a corto plazo, la

⁹ Figura tomada de Ramos-Galarza et al. (2016: 35).

memoria de trabajo o la memoria operativa son esenciales en la comprensión lectora, ya que posibilitan mantener la información procesada en un corto periodo de tiempo, mientras que se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando, al mismo tiempo que asocia la información procesada con los conocimientos previos; es así como trabaja la memoria dentro del proceso lector.

La memoria ¹⁰es la capacidad de retener y evocar información del pasado, este conocimiento se almacena por un plazo y luego se recupera siendo este un proceso activo porque implica detalles de la información y su modificación (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

Desde el punto de vista cognitivo existen varios tipos de memoria dentro del proceso lector: la memoria visual, que dentro de este proceso lector reconoce las unidades visuales como grafemas, sílabas, palabras. Está ligada a la memoria fonémica que proporciona sonidos a los estímulos visuales. La memoria fonémica contiene unidades ligadas a la información auditiva previamente almacenada, siendo a su vez un puente entre la memoria visual y semántica. La memoria semántica recobra los conocimientos adquiridos en la lectura permitiendo entender lo que se lee. Las palabras leídas, basadas en el vocabulario, se almacenan en la memoria semántica previamente adquirida, si lo leído no se equipara a la memoria semántica, no se logra la adecuada comprensión (Rosselli et al., 2006: 202-203).

Dentro de la memoria, existen dos tipos, una a corto y otra a largo plazo, teniendo en cuenta que el almacenamiento se realiza mediante rutinas. La memoria a largo plazo va estableciendo vínculos de significados con los conocimientos previamente adquiridos, de ese modo se van consolidando aprendizajes significativos. Mediante la memoria a corto plazo se activa el mecanismo de asociación, secuenciación y recuerdo. Además, siguiendo la lógica de la lectura se produce un proceso continuo de memoria inmediata,

¹⁰ Se menciona información relacionada solamente con el proceso lector

donde se asocian los contenidos nuevos con los contenidos anteriores. Este proceso de ida y vuelta en las dos memorias produce interconexiones significativas entre las distintas partes de un texto lográndose así la comprensión del texto (Arándiga, 2005: 56).

Desde el punto de vista funcional la información procedente de los estímulos visuales llega a la memoria sensorial donde se almacena por poco tiempo, la entrada de la información es muy breve hasta que el cerebro haya realizado su recepción (Fuenmayor y Villasmil, 2008: 194). Seguidamente, la memoria de trabajo o memoria operativa transfiere esta información a la memoria a corto plazo, donde permanece unos segundos. Posteriormente es transferida nuevamente por medio de la memoria operativa a la memoria a largo plazo, allí el trabajo de la memoria de trabajo no termina porque evoca los conocimientos previos existentes en la memoria a largo plazo (Arándiga, 2005).

La memoria a largo plazo es la memoria que está constituida por conocimientos y experiencias que se han almacenado a lo largo de toda la vida y es fundamental para la comprensión lectora, ya que solo se comprende lo que se puede relacionar con lo que ya se conoce. Igualmente, una de sus características es la de poder almacenar información, siendo una fuente de información permanente (Smith, 2012).

La memoria de trabajo evoca los conocimientos previos existentes en la memoria a largo plazo e intenta proyectarlos sobre el contenido del texto que se intenta entender, realizando las inferencias respectivas. Como consecuencia de la comprensión parcial que el lector realiza, deposita la información de manera organizada en la misma memoria a largo plazo; finalmente, el proceso interactivo entre la memoria a corto plazo y a largo plazo realizado por la memoria a corto plazo conforma un continuo durante el proceso de lectura (Arándiga, 2005).

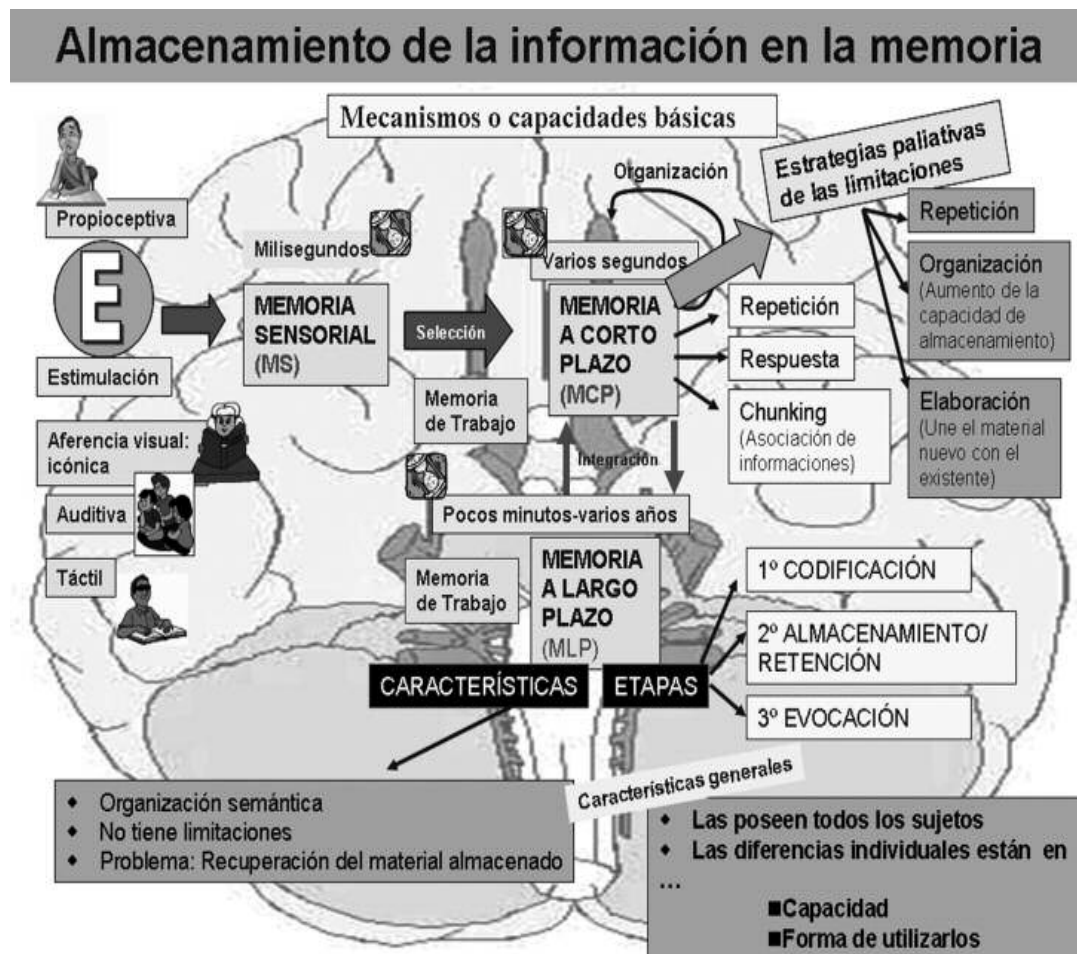


Figura 2. Entrada, selección y almacenamiento de la información en la memoria ¹¹

La memoria operativa es la parte de la memoria que se responsabiliza de mantener temporalmente la información mientras se realizan otras operaciones mentales. Tiene una capacidad limitada, ya que limita las actividades implicadas en la resolución de problemas, en el caso de la lectura la adquisición del vocabulario, la lectura en sí y su comprensión (Neira Cousillas, 2000: 752).

Por otra parte, la memoria de trabajo u operativa, de acuerdo con Baddeley y Hitch (2000), está dividida en tres partes, tales como: un contenido/lazo fonológico, otro visual, y uno ejecutivo central. El sistema fonológico y visual son secundarios, su función es el mantenimiento y manejo de la información

¹¹ Figura tomada de (Arándiga, 2005: 57).

mientras que el ejecutivo central está encargado de coordinar y controlar el funcionamiento de los anteriores (Gutiérrez et al., 2002: 48). En palabras de Baddeley y Hitch (1994):

The concept of working memory as a multicomponent system, beginning by contrasting this approach with alternative uses of the term *working memory*. According to a 3-component model, working memory comprises a phonological loop for manipulating and storing speech-based information and a visuospatial sketchpad that performs a similar function for visual and spatial information. Both are supervised by a central executive, which functions as an attentional control system (Baddeley y Hitch, 1994: 485).

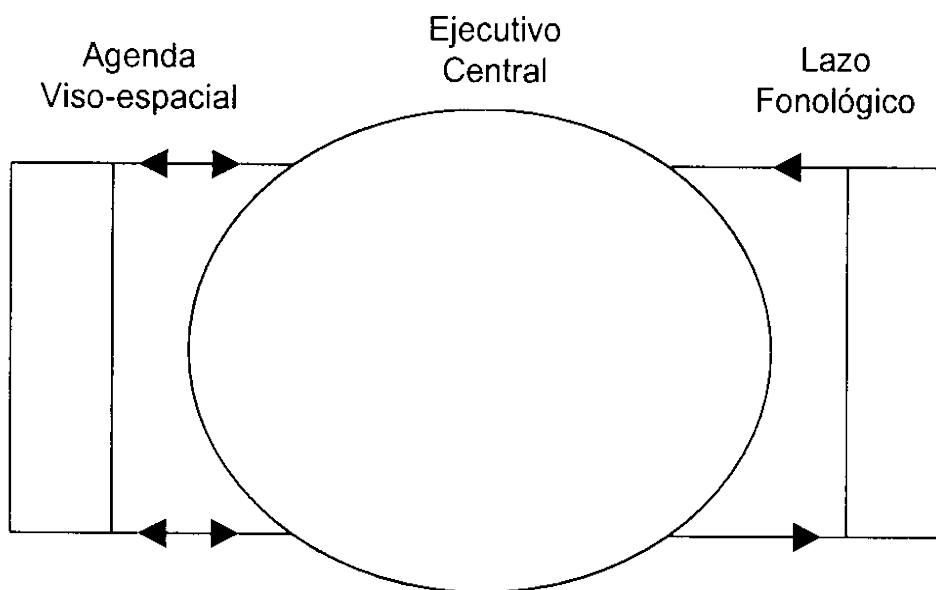


Figura 3. Una representación simplificada del modelo de la memoria operativa o de trabajo del modelo de Memoria Operativa de Baddeley y Hitch (1974).¹²

En otro orden de cosas, la memoria operativa tiene doble función, la de almacenamiento y la de procesamiento, facilitando, de esta manera, la

¹² Figura tomada de Gutiérrez et al. (2002: 48).

comprensión; en este sentido, son los buenos lectores los que realizan esta función con más rapidez y eficacia (Gutiérrez et al., 2002: 45).

Como se mencionaba anteriormente, dentro de la memoria operativa existen dos sistemas: 1) la central ejecutiva que ejerce el control y está implicada en todo tipo de tareas y 2) los dos sistemas subsidiarios (el bucle fonológico y el registro visual), que sirven para almacenar información específica. Una característica que tiene la memoria operativa es la capacidad limitada que posee. En este sentido, si existe mayor demanda en el procesamiento de la central ejecutiva, menor energía quedará para los sistemas subsidiarios. El mal funcionamiento de la central ejecutiva y los sistemas subsidiarios parece explicar las dificultades de aprendizaje y comprensión lectora (Neira Cousillas, 2000: 752). En palabras de Neira Cousillas:

la evidencia neuropsicológica y evolutiva ha destacado dos componentes de memoria operativa que parecen intervenir en la actuación de los procesos mencionados: el bucle fonológico (especializado en el procesamiento y mantenimiento del material verbal) y la central ejecutiva como sistema de procesamiento de propósito general. La central ejecutiva ejerce funciones de control y está implicada en todo tipo de tareas al margen de su modalidad, y los sistemas subsidiarios (bucle fonológico y registro visoespacial) almacenan información específica sobre los componentes de las tareas que se están realizando (Neira Cousillas, 2000: 752).

1.5. Procesos cognitivo-lingüísticos involucrados en la comprensión lectora

En la lectura intervienen los procesos cognitivo-lingüísticos complejos que permiten acceder a su significado y extraer la información necesaria para su comprensión. Los procesos cognitivo-lingüísticos tienen un papel determinante en la comprensión lectora, el acceso al léxico permite al lector recuperar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo; por medio del acceso sintáctico se obtienen las estructuras desde las palabras que constituyen las frases. A través de la interpretación semántica se llega a comprender, siendo importantes las inferencias para lograr un buen entendimiento.

De acuerdo con Arándiga (2005) en la lectura intervienen procesos cognitivo-lingüísticos que permiten acceder al significado y extraer la información necesaria para su comprensión (Arándiga, 2005: 57-58). Estos procesos se clasifican de la siguiente forma:

a) Acceso al léxico: La información que se encuentra en la memoria a largo plazo se obtiene a través de los sentidos. La palabra que se identifica en la lectura debe corresponder al almacén léxico o archivo mental que se encuentra en la memoria a largo plazo. Cada registro en este almacén léxico se encuentra registrado y organizado. El criterio de organización no es jerárquico, sino que prevalece en función del objetivo del lector. Desde el punto de vista lingüístico las palabras tienen que estar asociadas semánticamente al significado, morfológicamente a una estructura silábica y pragmáticamente a la frecuencia de su uso (Arándiga, 2005: 57-58).

El acceso al léxico es posible mediante dos rutas: La ruta visual, y la ruta fonológica. El lector avanzado recurre a la ruta visual porque reconoce rápidamente una palabra que ya está almacenada en la memoria, para lo que

el acceso será más fácil y rápido, en cambio recurrirá a la ruta fonológica cuando se trate de palabras poco frecuentes o desconocidas (García García, 1993: 90).

b) Procesamiento sintáctico: Después de acceder al léxico, se accede a las estructuras gramaticales que forman las frases y se obtiene la información del código escrito (Arándiga, 2005: 58). La actividad lingüística sigue un orden sistemático. Las palabras están relacionadas formando oraciones y desempeñando papeles sintácticos. El procesamiento sintáctico identifica a los componentes de la oración, como puede ser: a) La clase de palabras y su estructura morfológica (preposiciones, conjunciones, cuantificadores); b) El orden de las palabras, por ejemplo, el primer nombre indica el sujeto; c) Los signos de puntuación: las comas y los puntos; d) El significado de las palabras y el contexto: proporciona indicios sintácticos (García García, 1993: 92-93). Las diferentes estructuras gramaticales están simultáneamente relacionadas y dicha organización permite obtener información de un grupo de oraciones (Arándiga, 2005: 58).

c) Procesamiento semántico: La comprensión es el objetivo final de la lectura. Después de pasar por el acceso léxico y el análisis sintáctico, debe producirse la representación de la información expresada en el texto, es decir, la comprensión se consigue mediante representaciones mentales abstractas (Arándiga, 2005: 58).

El procesamiento sintáctico difiere del procesamiento semántico en que el primero analiza la forma o estructura de la proposición y en el segundo se analiza el significado de la oración. García García (1993) expresa que la misma estructura semántica puede presentar tres estructuras sintácticas distintas, por medio de estos ejemplos:

Emilio entregó la pelota a Sara.

La pelota fue entregada por Emilio a Sara.

*A Sara le entregó Emilio la pelota.*¹³

El significado de la estructura semántica en las tres oraciones es el mismo, sin embargo, las estructuras gramaticales (sintácticas) son distintas. Al leer olvidamos rápidamente la estructura sintáctica, mientras que, si la lectura es comprensiva, el significado de la oración semántica se conserva en la memoria a largo plazo (García García, 1993: 92). Las ideas que finalmente quedan asociadas en base a las representaciones que el lector va formando enfatizan el significado, lo que contribuyen a una mayor profundidad en la comprensión (Tapia, 2005: 71).

En definitiva, cabe señalar que el reconocimiento de las palabras o procesamiento léxico y las relaciones entre ellas, es decir, el procesamiento sintáctico posibilita la extracción del significado que constituye una representación mental de un contenido conceptual y proposicional que equivale al procesamiento semántico (García García, 1993: 92).

1.5.1. Las inferencias

Las inferencias se refieren a un proceso en el que se deduce cierta información implícita de un texto para lograr comprender algún aspecto determinado. La reconstrucción se lleva a cabo mediante el análisis de la información implícita, para ello, es importante integrar la información explícita que ofrece el texto con los conocimientos previos del lector, de este modo, se pueden considerar diferentes predicciones.

Como señala Arándiga (2005), al leer, y durante el proceso de interpretación semántica, se producen inferencias, es decir, procesos cognitivos mediante los

¹³ Ejemplos tomados de (García García, 1993: 92).

cuales el lector obtiene información basándose en la interpretación que hace de la lectura (Arándiga, 2005: 57-59). Al intentar comprender el texto, el lector requiere la activación de las inferencias, en virtud de lo cual se concluye que las inferencias son un requisito importante en la comprensión (Escudero y León, 2007: 314).

Las inferencias se refieren a la actividad cognitiva, mediante la cual el lector adquiere nueva información a partir del contenido disponible en el texto. El texto no siempre proporciona explícitamente toda la información, sino que existe información implícita que el lector tiene que inferir. Las distintas interpretaciones de un mismo contenido que se llevan a cabo por distintos lectores explican la capacidad cognitiva y las inferencias que se realizan al leer. Las inferencias permiten integrar la información del texto con los conocimientos previos que posee el lector (García García, 1993: 98).

El objetivo principal del lector al realizar inferencias es intentar añadir información al texto para que tenga mayor sentido y le permita una mejor comprensión. Estas inferencias pueden alcanzar diferentes niveles de realización en función de la capacidad cognitiva (imaginación, motivación por el contenido, memoria, generalización, etc.) del lector. Los conocimientos previos son determinantes para que la inferencia elaborada sea de mayor o menor dificultad (Arándiga, 2005: 59).

De acuerdo con Escudero y León (2007), dependiendo del tipo de texto las inferencias se clasifican en tres tipos. Las primeras se denominan “asociativas” y hacen referencia a conceptos e ideas que los lectores generan durante la lectura, se basan en la activación del conocimiento previo y sirven para integrar la información del texto a través de la realización de explicaciones o predicciones que el mismo lector genera. El segundo tipo de inferencias se refiere a las “inferencias explicativas”, son inferencias que se refieren a una información aparecida previamente en el texto, que aluden a alguna causa, razón o motivo

de un determinado acontecimiento y sirven, fundamentalmente para integrar las distintas oraciones del texto. Por último, las “inferencias predictivas”, se denomina también “inferencias hacia adelante”, se relacionan con la información de las consecuencias causales de un hecho o acción, responden a la pregunta: *¿Qué pasará después?* y pueden implicar expectativas acerca de hechos, objetivos, acciones, resultados que sucederán. En situaciones normales estos tres tipos de inferencias puede llegar a alcanzar el 70% del contenido total del texto. (Escudero y León, 2017: 323-324) (León et al., 2011: 21).

Por último, cabe señalar que la comprensión dentro del ámbito psicolingüístico es un proceso complejo e interactivo que requiere la activación de una gran cantidad de conocimientos por parte del lector y un amplio número de inferencias (León, 2001: 113).

1.6. Procesos afectivos en la comprensión lectora

La lectura permite las interacciones entre el libro y el lector; esta interacción faculta conocer y experimentar otros entornos, constituyendo una manera diferente de relacionarse con el mundo. De esta manera, los lectores consiguen tener una comprensión más amplia. La motivación es indispensable para la comprensión lectora y, por tanto, para el aprendizaje; otras variables afectivas que intervienen en la búsqueda y el desarrollo del conocimiento son: la atención, la persistencia, la tolerancia, la frustración etc. Sin embargo, el cómo desarrollar una buena inteligencia emocional y el poder mantener una motivación sostenida es fundamental para la adquisición de cualquier aprendizaje.

Los procesos afectivos en toda actividad humana son importantes. Los estados de ánimo que produce la lectura pueden ser positivos o negativos dependiendo de las metas o intereses del lector. En caso de que la lectura produzca un estado de ánimo favorable permite una mayor motivación y una mejor atención en la lectura. La inteligencia emocional es, por otro lado, un factor relevante, ya que si el alumno tuviera cualquier problema cognitivo, emocional, familiar o de aprendizaje y este afectara a su rendimiento escolar, con ayuda de la inteligencia emocional el alumno podrá ejercer habilidades para facilitar su aprendizaje (Arándiga, 2005: 49).

Según Pérez (2018), la inteligencia emocional posibilita alcanzar un rendimiento adecuado en la competencia lectora, relacionándose con la regulación de la percepción, a través de la comprensión de sentimientos, la capacidad de aprendizaje, según el estado de ánimo. La inteligencia emocional, de acuerdo con Goleman (2007), también favorece tener un mayor sentido de la responsabilidad, mayor capacidad de concentración, menor impulsividad y mejor autocontrol. Según Pérez (2018) aludiendo a Goleman (2007):

What is significant of the emotional intelligence for this study is that its correct management confers greater responsibility to the individual, better ability to concentrate, and to pay attention to the task that is being carried out, less impulsivity and better self-control. (Pérez, 2018: 43)

Teniendo en cuenta la idea anterior, todo ello favorece finalmente la tarea lectora por medio de la continuidad en un hábito lector más consolidado, que como resultado final disminuye la tasa de fracaso escolar en el alumnado de acuerdo con la OCDE, siempre y cuando dentro del hábito lector exista una relación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora (Pérez, 2018: 43).

Asimismo, diferentes investigaciones han estimado el paralelismo entre la inteligencia emocional y la competencia lectora; por ejemplo, Freitas (2012) manifiesta la relación entre la inteligencia emocional de los alumnos y el número de libros leídos, así como la dedicación diaria a la lectura, siendo esta el parámetro fundamental dentro de la educación que sostiene y demuestra que los alumnos que poseen un valor más alto en metacomprensión, también tienen mejor inteligencia emocional (Del Pilar Jiménez et al., 2019).

Por otro lado, el aprendizaje de la lectura requiere también factores ambientales como la exposición a la lectura, al igual que el desarrollo de una actitud y motivación positivas. El ambiente familiar que motiva la lectura influye en el rendimiento lector. Los padres con mayores recursos y niveles más altos se involucran en actividades escolares y lectoras, sin embargo, los niños que viven en ambientes socioculturales pobres tienen más dificultades con la comprensión lectora y, por consiguiente, en su aprendizaje. Por otro lado, la escuela influye de manera significativa en el desempeño de la lectura por medio de la percepción y de la motivación (Roselli et al., 2006: 203).

La mayoría de estudiantes aprende a leer correctamente antes o después, sin embargo, pocos alumnos desarrollan el placer de la lectura. Existen alumnos en los que, por algún déficit sensorial, neurológico, psicológico o intelectual, el aprendizaje de la lectura llega a ser un proceso complejo. Igualmente, hay lectores no eficientes cuya experiencia de leer en vez de ser algo placentero o divertido es una actividad desagradable que se intenta evitar. Contrariamente a lo anterior, los alumnos a los que desde el hogar o desde la escuela se les llega a motivar son capaces de apreciar el placer de la lectura (Revenga Sánchez, 2000: 46).

En definitiva, es importante indicar que el desarrollo de la capacidad lectora en su profundidad es un instrumento de comunicación y una de las actividades más enriquecedoras que requiere un proceso de motivación desde edades tempranas por medio de los padres y educadores con las consiguientes recompensas emocionales (Revenga Sánchez, 1994: 204).

1.7. La comprensión lectora desde el ámbito de la psicolingüística: modelos psicolingüísticos de comprensión lectora

Abordar la comprensión lectora desde la psicolingüística implica entenderla como un proceso cognitivo-lingüístico complejo que requiere la interacción de múltiples niveles de procesamiento. Comprender un texto no es leer y entender palabras sino analizar los mecanismos mentales que permiten construir el significado a partir del lenguaje escrito.

La psicolingüística es una disciplina científica que se sitúa en la intersección entre la psicología y la lingüística general que se ocupa de estudiar la forma en que las personas procesan el lenguaje, así como los procesos cognitivos que intervienen cuando se procesa dicha información. Desde el punto de vista de la psicolingüística la lectura se define como el proceso mental desarrollado para alcanzar la comprensión de los significados a partir del texto. La lectura implica identificar letras, palabras y significados, sin embargo, la comprensión depende del conocimiento previo del lector y de poder relacionar la nueva información con lo que ya sabe. Las diferentes teorías explican los procesos que se llevan a cabo en la lectura.

En la década de 1920, se pensaba que leer era únicamente verbalizar lo escrito y se buscaba que el lector repitiera las ideas del autor. El conductismo era un modelo a seguir en la investigación educativa, por tanto, la lectura también tenía su base en esta corriente (Cisneros y Pérez, 2006: 31). Ramos (1998) indica que el conductismo asume que la comprensión es el resultado directo de la codificación, es decir, si un lector aprende a decodificar bien, será capaz de comprender lo leído (Fernández y Sanz, 2015: 242). En palabras de Ramos (1998):

Conductismo, una perspectiva teórica que asume que la comprensión es el resultado directo de la decodificación. Teniendo en cuenta esto, si se consigue enseñar a decodificar al lector, éste será capaz de comprender lo leído (Fernández y Sanz, 2015: 242).

La decodificación se entiende como una labor mecánica, pues supone aplicar ciertas reglas que relacionan el código escrito con el código oral, lo que no implica la total comprensión del texto, ya que la decodificación o lectura en voz alta no supone necesariamente entender el código del texto, proceso en el que el lector tiene un rol pasivo (Neyra, 2009: 114). De acuerdo con León (2001) el lector pasa a ser un sujeto activo en tanto en cuanto la comprensión, del mismo modo, deja de ser un proceso manual y lineal y pasa a ser un proceso complejo e interactivo donde no solo se requiere el conocimiento del lector sino también deducir un gran número de inferencias (León 2001: 113). La lectura, desde una vertiente psicolingüística se refiere a un proceso interactivo entre lector y texto e implica que el lector pone en funcionamiento sus conocimientos previos para procesar y dar sentido a la información que se encuentra en el texto (Arias y Romero, 2007: 174). A continuación, se pasa a explicar los modelos que desde la psicolingüística explican los procesos de comprensión lectora.

1.7.1. Modelo interactivo de Kenneth Goodman

El modelo psicolingüístico de Kenneth Goodman sostiene que la lectura es un proceso interactivo, en el que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

En la década de los sesenta, los modelos existentes para explicar la lectura se referían a modelos de procesamiento cognitivo simples y lineales con lo que el resultado era la interpretación de una imagen visual que muchas veces involucraba la decodificación. Una buena decodificación equivalía a una buena lectura. Estos modelos no incluían el conocimiento previo, ni aspectos socioculturales. Sin embargo, a partir de los estudios de Kenneth Goodman la

lectura empezó a tener un significado humano y social y los análisis psicolingüísticos fueron aplicados a modelos de lectura. El significado global alcanzó mucha más importancia y se empezó a enfatizar las predicciones, las intenciones, el contexto y los detalles visuales (Rivas, 2007: 301-302).

Con el avance de la psicolingüística y de la psicología cognitiva surge un nuevo enfoque lector basado en el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas. Kenneth Goodman (1976), el exponente de este modelo, considera que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje. Según este modelo, el significado del texto se construye mediante la información gráfica, fonológica, sintáctica y semántica del texto. El lector desempeña un papel activo utilizando su conocimiento y su experiencia previa. Este enfoque interactivo se vio enriquecido con el aporte de los psicólogos constructivistas que se dedicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto; en este sentido consideraron la teoría de los esquemas (Viglione et al., 2005: 87-88), que se presenta a continuación.

1.7.2. Modelo de la teoría de los esquemas:

La teoría de los esquemas y el modelo interactivo comparten algunos fundamentos cognitivos como la importancia del conocimiento previo y los procesos top-down; no son el mismo modelo pero sí se complementan.

La teoría de los esquemas explica el proceso lector de manera precisa. Según esta teoría el conocimiento previo se almacena en unidades de forma específica, al leer se necesita construir el significado y las unidades almacenadas facilitan la comprensión.

La primera operación que realiza el lector al leer es utilizar los sentidos para extraer información, poniendo la mirada en distintos puntos del texto; es entonces cuando los ojos permanecen fijos, avanzando a través de movimientos sacádicos que son los saltos de los ojos después de fijaciones visuales.

Después, la información que se sostiene con los ojos se almacena en la memoria sensorial, y luego en la memoria a corto plazo, mientras la información más relevante se almacena en la memoria a largo plazo, que se evoca posteriormente en el momento en que haya preguntas de comprensión sobre el material leído (Cuetos, 2010). Extraer el significado de un texto es un proceso que se llevará a cabo de forma gradual, ya que al leer se producen momentos de comprensión e incomprensión, leer comprensivamente supone adquirir los conocimientos que forman parte de la memoria a largo plazo (MLP). La estimulación de los conocimientos previos existentes en la MLP, relacionados con el texto que se lee, estimula el desarrollo de las capacidades cognitivas (Arándiga, 2005: 50-51).

El modelo que toma en cuenta la interacción entre el lector y el texto se denomina “La Teoría de los Esquemas”, que da importancia a la relación entre el conocimiento previo del lector con el texto escrito (Rivas, 2007: 303). A partir de los estudios sobre la experiencia o conocimientos previos, dentro del proceso de comprensión, surge esta teoría adaptada por Rumelhart (1975) y determina que los esquemas de conocimiento poseen unas variables cuyos valores (huecos) son llenados con la información que se lee y que luego se almacena en la memoria a largo plazo; estos valores se encuentran ordenados jerárquicamente unos con otros (Arias y Romero, 2007: 176). Una de las características esenciales de los esquemas es que estas variables permiten su asociación por medio de diferentes evocaciones. Por ejemplo, el esquema *comprar* implica como mínimo las variables *comprador*, *vendedor*, *mercancía* y *dinero* (Viglione et al., 2005: 87).

Los esquemas proporcionan modelos desde los cuales es posible comprender o interpretar el mundo. Si bien nuestra mente dispone de gran número y diversidad de esquemas, no se dispone de un esquema para cada situación o acontecimiento. Por el contrario, los esquemas presentarían un carácter general aplicable a diversas situaciones particulares. Por ejemplo, el esquema de

“comprar” incluiría sujetos que compren y venden objetos de compraventa y medios de transacción, generalmente el dinero (García, García, 1993: 96).

Sin embargo, toda variable posee, a su vez, restricciones que cumplen importantes funciones en el proceso de comprensión. Por un lado, ayudan a identificar los distintos aspectos del contexto con las variables del esquema, pero, por otro lado, no permitirían que se confundiera el *comprador* con la *moneda* en una situación de compra. Además, las restricciones también funcionan como “valores omitidos” para variables que no han sido observadas. Por ejemplo, si se lee sobre un partido de fútbol se pueden inferir el número de jugadores por equipo, o el número de arcos en la cancha, aunque no se encuentre explicitado en el texto. Otra característica de los esquemas es que cada variable contiene una red de subesquemas, los cuales, a su vez, se pueden constituir en otros sub-esquemas. Por ejemplo, el esquema *departamento* estaría constituido por los subesquemas *dormitorio*, *cocina*, *baño*, etc. pero, a su vez, *cocina* estaría conformada por *mesa*, *fregadero*, *armario*, etc. De igual forma *piso* sería un subesquema de *edificio*. (Viglione et al., 2005: 87).

1.7.3. Modelo de Frank Smith

El modelo de Frank Smith destaca que la comprensión depende del conocimiento previo relacionado con la nueva información. En modelo de Frank Smith señala que la lectura se lleva a cabo entre un balance entre la información visual y la información no visual, y enfatiza que en la comprensión no siempre se requiere de la información visual.

Frank Smith (1992), uno de los autores representantes de los modelos psicolingüísticos, destaca que en el proceso de lectura el lector se fundamenta en la distinción entre la interacción de la información no visual que posee el lector junto con la visual que proporciona el texto. La lectura se inicia con una entrada gráfica, a través de la cual los ojos extraen la información (marcas

impresas) y la transmiten al cerebro para que las procese, esto se hace posible gracias a la experiencia y los conocimientos previos que el lector posee, lo que le permiten tomar decisiones con respecto a dicha información, construir significado y dar sentido a lo que lee. A mayor información no visual que tenga el lector, menor será la necesidad de hacer uso de la información visual, ya que al ser la lectura un proceso selectivo solo se escogen los datos necesarios para entender el contenido (Viglione et al., 2005: 87). En este sentido, este modelo rechaza la lectura basada exclusivamente en la percepción visual y en la decodificación, enfatizando que la comprensión se lleva a cabo mediante el conocimiento y las experiencias previas. Las personas dependiendo de la realidad que han vivido poseen un conocimiento que provoca diversas interpretaciones que son determinantes para el aprendizaje. Smith (1983) considera que se lee por el significado y no por grafías, esto quiere decir que los individuos, al leer de forma activa, buscan el significado y no solo distinguir las letras. Además, cada individuo posee categorías de significado que están interrelacionadas (Cisneros y Pérez, 2006: 34)

1.7.4. Modelo ascendente o *bottom up*, Modelo descendente o *top down*, Modelo interactivo

De acuerdo con el modelo ascendente (*bottom-up*) la lectura se basa en el proceso desde la decodificación de letras y palabras hasta la lectura del texto mismo. Por otro lado, el modelo descendente (*top-down*) considera el contenido del texto y los conocimientos previos del lector como una información para anticipar y comprender el significado de la lectura. En conclusión, el modelo interactivo se compone de la aplicación y unión de ambos métodos al leer.

La lectura es un proceso en la que el lector interactúa con el texto para construir un mensaje. Sin embargo, diferentes enfoques han dado un giro en la segunda mitad del siglo XX, especialmente debido a los avances en el estudio

de procesos cognitivos. A partir de que la lectura dejó de ser considerada pasiva, los modelos lectores han cambiado, desde considerar que es un proceso lineal de lo específico hacia lo general (*bottom-up*) o basado en un proceso lineal de lo global a lo específico (*top-down*) para, finalmente, llegar a una combinación de ambos modelos denominado modelo interactivo en los que se consideran ambos tipos de procesamiento (*top-down* y *bottom-up*) (Rivas, 2007: 301). A continuación, se expone detenidamente los tres modelos referidos de comprensión lectora.

1.7.4.1. El modelo ascendente (*bottom up*)

El modelo ascendente o *bottom up* se desarrolla por medio de la decodificación de las letras, así como los conjuntos de éstas, de forma que el proceso aumenta hasta que el lector consigue entender otras unidades como las proposiciones y, finalmente, el texto completo.

Este modelo tiene como base la teoría tradicional, puesto que se basa en el texto y en su decodificación. Otros autores consideran que el proceso lector del modelo ascendente empieza con la percepción, el reconocimiento de las palabras hasta llegar a la identificación final del texto. Se denomina modelo ascendente porque parte de los componentes más pequeños para luego integrarse a otros más importantes (Cisneros y Pérez, 2006: 32).

El modelo ascendente o modelo *bottom up* defiende que la lectura es un proceso de percepción secuencial, de tipo ascendente, que empieza por las letras, seguidamente la identificación de palabras, que luego forman frases, y el proceso va en aumento poco a poco hasta que el lector es capaz de entender unidades más amplias como textos. En este proceso, el papel del lector es el de un simple decodificador. El modelo se centra en el texto y en la descodificación así como en el contenido del texto y es el lector el que procesa la lectura de manera ascendente, secuencial y en orden. El objetivo final, según este modelo,

es la comprensión total del texto. (Hernández, 2007: 2; Negrelli y Morchio, 2012: 2122). En palabras de Negrelli y Morchio (2012):

el modelo ascendente *–bottom-up–* que pone el acento en la información proveniente del texto y que considera que el lector, ante el texto, procesa sus componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico, que conduce a la comprensión del texto (Negrelli y Morchio, 2012: 2122).

En este sentido, los elementos que componen este método son el lector y el texto, concediendo especial importancia al texto. Una vez que la decodificación se automatiza, se da importancia a la comprensión de la lectura (Solé, 1987: 2-3).

Siguiendo a Cuetos (2010), el modelo ascendente se compone de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. El autor describe que el proceso inicial empieza a partir de que el lector utiliza sus sentidos para extraer información de los signos gráficos. Al leer, lo primero que se hace es poner la mirada en los diferentes puntos del texto. Es entonces cuando los ojos permanecen fijos, pero la mayor parte del tiempo avanzan por medio de movimientos sacádicos que son los saltos de los ojos después de fijaciones visuales. Después, la información que se adquiere con los ojos se almacena en la memoria sensorial y la información más relevante se guarda en la memoria a largo plazo. El momento del análisis se lleva a cabo a través del reconocimiento global de palabras o de la identificación previa de sus letras componentes (Cisneros y Pérez, 2006: 32).

El proceso ascendente comienza con el reconocimiento de las palabras y depende necesariamente de la información contenida en el texto, es decir, de lo específicamente impreso. Este procesamiento es modular y el lector poco experimentado depende del texto, es el texto el que informa y guía el proceso

de construcción de sentido, razón por la cual la habilidad lectora es muy poco eficiente y eficaz (Arias y Romero, 2007: 175).

Este método contiene limitaciones, puesto que no se explican las inferencias, no se tienen en cuenta los conocimientos previos, asociando únicamente la lectura a una mera decodificación, esto es, una comprensión superficial con repetición de lo que se ha leído y entendido (Solé: 2000).

1.7.4.2. El modelo descendente (*top-down*)

El procesamiento en la lectura se produce de forma descendente, a partir de las unidades globales hasta las unidades específicas. El lector no decodifica desde las letras y palabras hasta la idea principal, sino que utiliza sus conocimientos previos para entender la lectura. Si la persona cuenta con suficiente información previa sobre el texto que va a leer, no necesitará detenerse en cada palabra o párrafo.

Por otro lado, el modelo descendente o modelo *top down* se remota a una reacción en contra del modelo *bottom up*, donde leer no es decodificar sino, por el contrario, es interpretar. Desde esta óptica, el modelo y el papel del lector es activo porque su base es la realización de actividades cognitivas de alto nivel como son las inferencias, las predicciones e hipótesis (Tejada, 2001: 118).

El modelo descendente o modelo *top down* se basa en la predicción eficiente y continua del texto. Es considerada también como un proceso lineal de lo global a lo específico, se da prioridad a la capacidad interpretativa del lector al conocimiento previo y a todos los elementos socioculturales. Si existiesen problemas de lectura no se podrían considerar como un producto de la expresión oral, sino por la falta de conocimiento previo (Hernández, 2007: 2). El proceso cognitivo se realiza de modo descendente, es decir, teniendo en cuenta la aportación de los conocimientos previos sobre la lectura y su

reconocimiento global (Arándiga, 2005: 49), los cuales requieren de operaciones cognitivas como analizar, clasificar, predecir y comparar las cuales optimizan los resultados de la habilidad lectora (Berstein, 2003 citado por Arias y Romero 2007: 175). En palabras Berstein (2003):

El proceso descendente se caracteriza porque la comprensión se encuentra directamente relacionada entre el conocimiento previo del lector y la información presente en el texto y requiere de operaciones cognitivas de alto nivel (analizar, jerarquizar, predecir, comparar) que optimizan y cualifican los resultados en la habilidad lectora (citado en Arias y Romero 2007: 175).

Por tanto, el lector no decodifica empezando por las letras o las palabras hasta llegar a la idea principal, sino que utiliza sus experiencias y conocimientos previos para comprender el texto, es decir, si la persona cuenta con suficiente información, no necesitará detenerse en cada palabra ni en cada párrafo para leer (Cisneros y Pérez, 2006: 31). Sin embargo, este modelo de lectura tiene sus limitaciones, ya que si el lector no posee un buen nivel de competencia lingüística en cuanto a vocabulario o estructuras sintácticas, sería imposible hacer una correcta hipótesis (Rivas, 2007: 302). Como señala Rivas (2007):

Pero aun cuando tengan este nivel de competencia, sus recursos con respecto al vocabulario y a las estructuras sintácticas son limitados y, por lo tanto, también es limitada su capacidad de hipotetizar correctamente (Rivas, 2007: 302).

1.7.4.3. El modelo mixto o interactivo

El modelo interactivo combina el modelo ascendente, porque necesita hacer uso de la decodificación, con el modelo descendente, porque al leer hacen falta los conocimientos y experiencias previas. La teoría interactiva destaca la decodificación, además del uso de los conocimientos previos para interactuar con el texto y facilitar la construcción del significado.

El modelo mixto o interactivo se refiere al modelo ascendente y al modelo descendente de forma conjunta, se da importancia por un lado a la decodificación y a leer con exactitud, así como a la aportación del conocimiento para comprender mejor el significado global (Arándiga, 2005: 50). De la misma opinión son Cisneros y Pérez (2006: 33-34), quienes ahondan en señalar que en este modelo tanto el texto como el lector tienen relevancia puesto que la actividad lingüística se basa en la combinación de los dos modelos anteriores (decodificar y usar los conocimientos previos).

El modelo interactivo trabaja habilidades en todos los niveles, la forma lingüística y cognitiva, incorporando, por una parte, el conocimiento previo, las expectativas, el contexto y el reconocimiento del procesamiento del texto, así como las habilidades de interpretación (Tejada, 2001: 119).

El lector, al leer, busca activamente el significado, ya sea mediante esquemas de conocimiento, inferencias, predicciones y seleccionando información importante. El proceso se inicia cuando las personas realizan inferencias sobre lo que se va a leer, la persona posee perspectivas sobre el tema, debido a que el lector tiene conocimientos previos, así como conocimiento de su propia cultura, proporcionándole a medida que lee, una interpretación coherente (Cisneros y Pérez, 2006: 36).

Finalmente, y en el mismo orden de cosas que los autores promotores de este modelo como Torres (1997) defiende que la comprensión del texto, por medio del modelo interactivo, se lleva a cabo a partir de la relación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe del tema, donde interactúan el contexto, el texto y el lector (Cisneros y Pérez, 2006: 36). En palabras de Torres (1997):

Finalmente, el modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector (Torres citado por Cisneros y Pérez, 2006:36).

1.7.5. Modelo de representación de Kintsch y Van Dijk

El modelo de representación se basa en tres niveles: a) el código de superficie, b) el texto base, y c) el modelo de situación. El código de superficie se refiere al texto en sí, a las estructuras y al vocabulario; el texto base se relaciona con un grupo de 'proposiciones' que representan la estructura semántica, es decir, el significado del texto. El tercer nivel de representación es el modelo de situación, en la que se integra la información textual con conocimiento previo del lector y se describe la representación o imagen que el lector se forma del texto.

Desde la perspectiva del modelo de la representación por niveles, (Kintsch, 1988; Kintsch y Van Dijk, 1983) la comprensión de textos se basa en un proceso psicológico, que supone ir más allá de la decodificación. Para ello es necesario reconstruir en la mente del lector una red de significados que componen las ideas del texto, pues en la estructura superficial del lector no se explicitan todos los elementos que se requieren para su comprensión. La tarea del lector consiste en crear y reconstruir la información. Comprender un texto implica una representación que integra conceptos explícitos e implícitos, estos incluyen inferencias, así como la información del texto junto con los conocimientos previos del lector. Dentro del proceso de comprensión del modelo de representación por niveles (Kintsch, 1988; Kintsch y Van Dijk, 1983) la representación que se constituye al leer es compleja y está organizada en tres niveles que, a su vez, representan las relaciones semánticas entre los significados (Ferro et al., 2012: 116). En palabras de Kintsch (1988) y Kintsch y Van Dijk (1983):

Comprender un texto implica, entonces, la creación de una representación compleja que integra tanto los conceptos explícitos del texto, como el conjunto de inferencias necesarias para establecer las referencias y asociaciones implícitas en él. Así mismo, este proceso requiere que la información aportada por el texto y la añadida por el sujeto se activen en la mente en determinados momentos (Ferro et al., 2012: 116).

El primer nivel está constituido por el código de superficie. Se refiere a una representación que se basa en un conjunto de elementos percibidos directamente del texto. El código superficie comprende la identificación de palabras, la sintaxis de las oraciones y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas, es decir, se decodifica el vocabulario y la sintaxis (Ferro et al., 2012: 116; Neyra, 2009: 119).

La segunda representación mental es el text base o base textual se basa en proposiciones, dan importancia al contenido semántico del texto y sus relaciones (Neyra, 2009: 119), se independiza de la forma pues contempla los significados (Ferreiro et al., 2016: 116). Una proposición es una estructura que consta de un predicado (verbo, un adverbio o un sintagma nominal) y uno o más significados. Cada estructura dispone de características semánticas particulares, es decir, para constituir una proposición es necesario que: a) la información textual recoja el predicado, así como los significados que éste posee y b) el lector ponga en marcha mecanismos inferenciales que permitan extraer los significados requeridos por el predicado que no aparecen explícitamente en el texto. Por ejemplo, si el verbo “dar”, tiene tres significados para formar una proposición (el agente que da, el objeto que se da y el objetivo a quien se da), y se usa en una oración en la que aparecen solo dos significados (por ejemplo, “Raúl dio un regalo”, donde “Raúl” es el agente y “regalo” es el objeto), entonces es necesario inferir el significado ausente (en el ejemplo anterior, inferir que Raúl dio un regalo a alguien que no conocemos) para, de esa forma, construir una estructura proposicional con sentido completo (Herrada-Valverde y Herrada, 2017: 183).

El tercer nivel es el modelo de situación, donde el autor construye una representación específica planteada por el texto que parte de la relación entre el conocimiento previo y la información del texto (Neyra, 2009: 119). El modelo de situación permite que el lector genere una interpretación particular del texto

basado en sus experiencias previas; la interpretación se lleva a cabo mediante dos procesos, en el primero el sujeto integra la información proveniente de la memoria a largo plazo asociándola a la nueva información y el segundo proceso es crear una nueva representación mental (Ferro et al., 2012: 116-117).

El modelo de situación está basado en situaciones que se construyen a partir de la experiencia del lector y de los conocimientos previos. Estas se refieren a construcciones mentales o representaciones que el autor realiza como imágenes mentales.

Por ejemplo, en la oración “three turtles rest on a flotating log and a fish swam beneth them” la escena tortuga, tronco y pez está ya codificada como una imagen en la memoria a largo plazo. Esta imagen mental que se encuentra dentro de la memoria a largo plazo ya está codificada como una imagen fija, la cual permite una interpretación automática. La imagen sirve como representación del modelo de situación, por tanto, el lector recurrirá a una imagen ya almacenada en su memoria a largo plazo a partir de sus experiencias previas, siendo el conocimiento previo una especie de red activada por la información textual (Neyra, 2009: 127).

1.7.6. Modelo de construcción e integración de Walter Kintsch (MCI)

El modelo construcción-integración considera que la comprensión de un texto se desarrolla mediante dos pasos: (1) construcción y (2) integración. Cuando se lee, el proceso de construcción genera representaciones de contenido (proposiciones) por medio de los conocimientos previos del lector. Estos se producen de forma automática, activándose los conocimientos relevantes e irrelevantes, cuyo resultado es un conjunto de proposiciones todavía incoherente y provisional. Seguidamente, el paso de la integración consiste en un proceso de selección de las proposiciones coherentes. Las proposiciones coherentes poseen un mayor número de conexiones comparadas con el resto de las proposiciones generadas durante el paso de construcción y son más

relevantes contextualmente. Por tanto, quedan descartadas aquellas proposiciones con menos conexiones. A medida que se lee, el proceso de integración da paso nuevamente al proceso de construcción, produciéndose así una serie de ciclos de procesamiento que se desarrollan de forma repetitiva durante la lectura.

Kintsch (1988,1998) considera que tanto la información del texto como el conocimiento previo son igual de importantes en el modelo MCI (Modelo de construcción integración). El MCI presenta dos fases: la fase de construcción que implica los datos del texto y la integración que compromete el conocimiento previo del lector. En la fase de construcción, el lector va construyendo la representación semántica a partir de la información textual. A medida que el lector va leyendo, van activándose distintos nodos en las redes cognitivas. En esta fase se representan todas las proposiciones o el texto base independientemente de si se puedan contradecir, repetir o ser incoherentes. Sin embargo, en la fase de integración se realiza la depuración de los significados irrelevantes de la comprensión del texto, rechazándose todas las construcciones inapropiadas del texto. Para ello, el conocimiento previo permitirá decidir qué nodos deben ser activados previamente o cuáles deben desactivarse para eliminar proposiciones redundantes y contradictorias (Neyra, 2009: 124-125).

El modelo construcción-integración considera la comprensión lectora como un proceso híbrido (una parte simbólica y una parte de conexión) en el que la memoria de trabajo recibe como *input* un grupo de símbolos lingüísticos (código de superficie) y construye como *output* una red de significados semánticos (base textual) basada en las relaciones entre el *input* y los conocimientos previos del lector. La base textual constituida se basa en la construcción de un modelo mental (modelo de la situación) que, a su vez, integra dicha representación al conocimiento del lector y entra a formar parte de la memoria a largo plazo (Herrada-Velarde y Velarde, 2017: 191). Es decir,

en el modelo de construcción-integración se mantienen los tres niveles de representación textual de Kintsch y Van Dick (1988, 1983) (Neyra, 2009: 124).

La memoria de trabajo (memoria operativa) permite almacenar información durante periodos cortos de tiempo. Esto supone que, durante la lectura, el lector, en lugar de procesar la información del texto de una vez, lo hace por partes o ciclos de procesamiento. De acuerdo con el modelo de construcción e integración de Kintsch (1988, 1998) cada ciclo está compuesto por dos fases: 1) la fase de construcción, en la que se construye la representación textual o base textual que no discrimina lo que es contextualmente inadecuado; y 2) la fase de integración en donde se depura y perfecciona la base textual construida creando un modelo de la situación que anula los significados contextualmente inapropiados, y solo selecciona los aspectos que se van a mantener en el siguiente ciclo (Herrada-Velarde y Velarde, 2017: 192).

1.7.7. Modelo proposicional Kintsch

El modelo proposicional de Kintsch se divide en microestructuras, macroestructuras y superestructuras. La representación semántica se divide en dos niveles: 1) la microestructura, que se basa en proposiciones y sus relaciones, y 2) una macroestructura, que se constituye por un conjunto de microestructuras. La macroestructura utiliza estrategias como la supresión, generalización y la construcción. La tipología textual se denomina superestructura y se constituye por estructuras globales definidas como una introducción, desarrollo y conclusiones.

Este modelo se basa en el modelo de la teoría de la memoria de Van Dijk y Kintsch (1975); en el modelo proposicional, las proposiciones son unidades de representación del significado (Duro, 1992: 228). De acuerdo con el modelo proposicional de Van Dijk y Kintsch (1983), el lector adquiere el significado en la base textual y la comprensión se lleva a cabo mediante tres niveles que se

dividen en: 1) la microestructura (nivel semántico, el significado), 2) la macroestructura (nivel global, las relaciones entre las ideas principales) y 3) la superestructura (estructura formal del texto) (Blancafort y Aymerich, 2017: 112).

En el primer nivel, la microestructura se refiere a la estructura de las proposiciones individuales y a las relaciones entre ellas (Pinzas García, 1986: 9); la microestructura trata los elementos de forma global; estos elementos describen situaciones relacionadas con los significados del texto, así como las conexiones que hay entre ellas (Fuenmayor y Villasmil, 2008). La comprensión lectora se inicia en el nivel semántico (microestructura), en el cual el lector construye una representación proposicional del contenido. En este nivel, el lector construye proposiciones que constan de un predicado y dos o más significados que a su vez constituyen núcleos conceptuales que permiten activar conocimientos previos necesarios para que el lector pueda interpretar el texto y situarlo en un contexto (Blancafort y Aymerich, 2017: 112).

Por otro lado, la macroestructura es más global, refiriéndose al texto como un todo (Pinzas García, 1986: 9). La macroestructura se refiere a la organización de las ideas en el texto a nivel global, se construye a partir de la microestructura mediante la aplicación de operadores como la omisión, generalización y construcción. Comprender implica la realización de estrategias que permiten reducir información y construir el significado global del texto (Blancafort y Aymerich, 2017: 112).

Dependiendo del objetivo que se tenga al leer, no solo se hace necesario extraer las ideas del texto, sino que también debe saber interpretar y reflexionar sobre lo que se ha leído (Gómez-Veiga et al., 2013). Por tanto, es importante que el lector tenga claro los objetivos de lectura, que son los siguientes: leer para informarse, leer para retener y leer para resumir; para ello es necesario que el lector utilice una serie de macroestrategias:

- La supresión que implica eliminar las proposiciones que no aportan información relevante.
- La generalización que permite reemplazar proposiciones que desarrollen una idea general que englobe todo.
- La integración que facilite el hacer uso de una proposición que contenga otras proposiciones.
- La construcción se refiere a reducir o suprimir proposiciones y de esa manera se introduce una nueva información. (Pinzas García, 1986: 8-9).

El tercer nivel, esto es, la superestructura (estructura formal del texto) puede ser reconocida por el lector por el tipo de conexiones entre las ideas que identifican la estructura –nivel de la estructura– con la que se alterna la información nueva con la conocida. Los lectores pueden identificar la estructura de alto nivel de un texto y utilizarla como guía para localizar la información relevante del texto y recordarla. (Blancafort y Aymerich, 2017: 112). Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, que contienen diferentes partes de un texto, es decir, son una especie de esquema básico; por ejemplo, la superestructura del texto expositivo está constituida por las siguientes partes: Introducción, desarrollo y conclusión (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

1.8. Niveles de comprensión lectora

La taxonomía de Barret (1968) incluye cinco niveles de diferentes procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora. Dependiendo de cada nivel, los procesos cognitivos se tornan más avanzados y específicos, algunos incluyen el uso de inferencias y opiniones críticas. Los niveles son: 1) la comprensión literal, 2) la reorganización de la información 3) la comprensión inferencial 4) la lectura crítica y 5) la apreciación lectora.

La comprensión no solo se basa en la decodificación de un texto, sino en que el lector pase por varios niveles de lectura con el propósito de lograr una comprensión global, obtener información o formarse una opinión crítica. Muchos autores han señalado distintos procesos de comprensión, sin embargo, la taxonomía de Barret (1968) es utilizada desde 1995 por muchos profesores y por el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo) (Pérez Zorrilla, 2005: 123) para la evaluación de la comprensión lectora y de acuerdo con el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) del cual forma parte en España el programa PISA (OECD, 2015: 39¹⁴). Dentro del marco de evaluación de la competencia lectora, dicha evaluación se basa en seis escalas que contienen los niveles a los que pertenece la taxonomía de Barret (1968).

Una forma de medir la comprensión y planificar el proceso de acuerdo con los resultados, independientemente de la clásica evaluación, son las taxonomías. Por ejemplo, la taxonomía de Bloom evalúa los procesos de aprendizaje mediante ciertos objetivos. Sin embargo, la taxonomía de Barret es un estudio preparado para determinar los procesos del entendimiento lector (Gócer, 2014).

¹⁴ https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

Retomando la taxonomía de Barret, esta es considerada como una de las primeras y principales para el ordenamiento jerarquizado de la comprensión lectora: Se clasifica en cinco fases: 1) La comprensión literal. 2) La reorganización de la información. 3) La comprensión inferencial. 4) La lectura crítica o juicio valorativo. 5) La apreciación lectora (Iglesias Soto, 2008: 176).

1) Comprensión literal

La comprensión literal es la capacidad para identificar datos, hechos, ideas principales y secundarias de los contenidos explícitos que aparecen en el texto. La comprensión literal es el tipo de comprensión más básico, porque la identificación del contenido subyace dentro de la lectura.

Al hilo de lo anterior, la comprensión literal está basada en la capacidad de identificar las ideas principales y secundarias, resumir y sintetizar el texto (Iglesias Soto, 2008: 176). Lo más importante dentro de la comprensión literal son dos capacidades: el reconocer y recordar el contenido, es decir, comprender los lugares, nombres, personajes, ideas principales y secundarias, secuencias, hechos, fechas, relaciones causa y efecto, rasgos de personajes, etc. (Pérez Zorrilla, 2005). La segunda capacidad es el recuerdo que hace referencia a que se reproduzcan en la memoria hechos, ideas, información sobre lugares, el tiempo en que se produjo, los personajes, la información en detalle, la secuencia, el orden de las acciones e incidentes (Condemarin, 1981).

Estos dos tipos de capacidad permiten tanto una comprensión global como el acceso a la información concreta para lograr una comprensión global. El lector debe extraer la idea general del texto o la idea principal y la información específica se obtiene mediante la identificación de información explícita en el texto, así como la consideración de los elementos esenciales como los personajes, el tiempo y el contexto (Pérez Zorrilla, 2005: 123). La comprensión literal también se refiere al reconocimiento de palabras y la creación de proposiciones. Este tipo de

comprensión implica la representación del texto tal cual se presenta, sin existir ningún tipo de inferencias en la estructura del texto y en su contenido. En este nivel, la actitud del lector es pasiva, es decir, no tiene implicación con el texto (Elena, 2011: 127). En palabras de Elena (2011):

La comprensión literal se corresponde con el reconocimiento de palabras y la construcción de proposiciones, es la comprensión más superficial e implica representarse tal cual lo que dice el texto sin poner en marcha ningún tipo de proceso inferencial tanto respecto a la estructura del texto como al contenido del mismo. Es decir, a este nivel la actitud del lector es más bien pasiva con una implicación mínima en el escrito (Elena, 2011: 127).

Adicionalmente, las preguntas para comprobar si se entendió el texto se fundamentan en los pronombres interrogativos: dónde, cuándo, qué, quién, cómo, etc. (Chávez, 2006: 35), El objetivo se centra en encontrar la respuesta de la información dentro del mismo texto (Pérez Zorrilla, 2005: 124).

2) Reorganización de la información

Este nivel de la taxonomía de Barret implica la capacidad de organizar la información de manera lógica y ordenada con el fin de obtener una perspectiva más clara de la clasificación de las partes y elementos que conforman el texto.

En un segundo nivel requiere que el lector analice, resuma, organice ideas e información basada en el contenido. La clasificación de este nivel consiste en la agrupación de personas, cosas, lugares, eventos en categorías (Condemarin, 1981). La reorganización de la información se refiere a poner en orden ideas e informaciones mediante la clasificación y síntesis del texto. Se requiere que el lector lleve a cabo las siguientes funciones: clasificar por medio de agrupaciones, por ejemplo: personas, objetos, lugares etc., desarrollar esquemas del contenido del texto, realizar resúmenes del contenido, sintetizar ideas y hechos etc. (Pérez Zorrilla, 2005: 123). La comprensión organizativa

abarca la integración de ciertas proposiciones en otras, es decir, la formación de ideas globales y la integración de estas ideas dentro de un esquema organizativo; supone la participación por parte del lector al hacer uso de ciertas estrategias lectoras cuyo objetivo es detectar y reconocer tanto la microestructura como la macroestructura textual (Elena, 2011: 127).

Para concluir, por medio de la comprensión literal y la reorganización de la información se adquiere no solo una comprensión general y global del texto sino también la adquisición de cierta información concreta (Pérez Zorrilla, 2005: 124).

3) Comprensión inferencial

La comprensión inferencial es la capacidad de comprensión que implica el significado implícito del texto y va más allá del contenido explícito. En este nivel, el lector realiza inferencias basadas en indicios que se encuentran en el texto relacionadas con el conocimiento previo.

La comprensión inferencial no solo se refiere al manejo de las habilidades de decodificación, por el contrario, significa aportar ideas, implicándose en un proceso de predicción o inferencia continua, que permita encontrar o rechazar evidencias dentro de la información del texto (Solé, 1998: 18). La comprensión inferencial es un modelo que relaciona las experiencias previas con la información del texto (Elena, 2011: 127).

El tercer nivel de comprensión de la taxonomía de Barret (1968) se refiere a efectuar conjeturas e hipótesis haciendo uso de los conocimientos previos al leer el texto. Las inferencias pueden referirse a las ideas principales o una enseñanza moral que no se ha añadido al texto, así como a la determinación del orden de las ideas secundarias o rasgos los personajes o características especiales que el lector infiere, ya que no se encuentra dentro del contenido

textual. En este nivel se permite la interpretación implícita del texto, dado que los textos contienen información que no está expresada y las deducciones permiten otro tipo de comprensión textual (Pérez Zorrilla, 2005: 124). Chávez se refiere a la comprensión inferencial de esta manera:

El alumno relaciona lo leído con sus propias situaciones. La información, implícita en la comprensión inferencial, se refiere a causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones, hechos, conclusiones, mensajes inferidos sobre los personajes, el ambiente, y diferencias entre fantasía y realidad. Además, son importantes las preguntas inferenciales, que pueden estar basadas en el texto o en el lector ¿qué piensan de...? ¿Cómo creen que...? ¿Por qué...? ¿Qué hubieran dicho o hecho ustedes?, etc (Chávez, 2006: 35).

La comprensión inferencial se puede clasificar en seis categorías: las inferencias referenciales se basan en aspectos gramaticales o semánticos por medio de la cohesión, por ejemplo: repeticiones, elipsis, sustituciones; las inferencias causales se refieren al contenido que se ha leído relacionado con el conocimiento previo, las inferencias temáticas, permiten la agrupación de información dentro de un tema principal, las inferencias emocionales, se refieren a los sentimientos experimentados por un personaje y el lector como reacción a un suceso; las inferencias instrumentales son aquellas que explican el objeto que usa el personaje cuando desarrolla una acción y, finalmente, las inferencias predictivas, que se basan en las presuposiciones de lo que va a suceder en la lectura (Duque-Aristizábal y Vera-Márquez, 2010: 24).

4) Lectura crítica

En el nivel de lectura crítica de la taxonomía de Barret (1968) el lector evalúa objetivamente el texto, se analizan los distintos argumentos desde diferentes perspectivas, se cuestiona la información y se compara la veracidad con distintos contenidos y otros puntos de vista. La lectura crítica impulsa la opinión crítica del texto.

De acuerdo con los niveles de comprensión lectora con respecto a la taxonomía de Barret (1968) la lectura crítica es un nivel elevado de comprensión textual que supone un alto grado de experiencia para emitir juicios de valor, incluidos los pensamientos y emociones de los personajes (Ávila et al., 2017: 187). Este cuarto nivel corresponde a la comprensión crítica que lleva al lector a emitir valoraciones sobre la realidad, la ficción o un juicio de valores. Dentro de la lectura crítica se permite la reflexión y la opinión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre el contenido del texto y los conocimientos previos, además de evaluar y contrastar la información con su propia experiencia previa (Pérez Zorrilla, 2005: 124). Algunos ejemplos de las inferencias que el autor podría haber incluido en el texto son implícitos, pueden abarcar detalles de ideas principales, orden de ideas secundarias, relaciones causa efecto, rasgos de personajes o acciones (Iglesias Soto, 2008: 177).

De acuerdo con Cassany (2003), ante un mundo multicultural y globalizado es importante formar personas que desarrollen habilidades críticas sobre las distintas opiniones de otros autores (2003: 114). En palabras de Cassany es importante tener en cuenta los siguientes puntos:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónica o intertextualmente con los anteriores;
- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos (Cassany, 2003: 114).

Por último, cabe señalar que la lectura crítica requiere que el lector emita juicios de valor relacionando el texto con otras opiniones o criterios basados en

su propia experiencia o conocimiento. La comprensión crítica emite diferentes tipos de opiniones como pueden ser las opiniones reales u opiniones relacionadas con los valores del lector (Condemarin, 1987).

5) Apreciación lectora

De acuerdo a la taxonomía de Barret (1968) el último nivel de comprensión es la apreciación lectora, la cual considera aspectos estéticos y emocionales del exto, el lector identifica estilos literarios, figuras retóricas y el contexto. En este aspecto, el lector permite dar su apreciación basada en elementos subjetivos.

Este quinto nivel del proceso de comprensión hace referencia a las inferencias lógicas, como pueden ser: los motivos, las posibilidades, las causas físicas y emocionales, además de las inferencias con respecto al texto como las relaciones entre los elementos de la oración. El lector es capaz de hacer una apreciación crítica, desde un punto de vista subjetivo; por ejemplo, usando la ironía, el doble sentido o el humor (Pérez Zorrilla, 2005: 125-126). Este nivel de comprensión implica todas las consideraciones anteriores para poder evaluar el impacto psicológico o estético que el contenido del texto ha producido en el lector, este incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las distintas figuras literarias, al estilo y a las estructuras del texto (Iglesias Soto, 2008: 177) (Condemarin, 1981).

1.9. Evaluación de la comprensión lectora

La toma de decisiones sobre la evaluación de la comprensión lectora permite tomar conciencia no solo de los problemas cognitivos que puedan surgir al leer, sino también de la carencia de estrategias lectoras, objetivos, vocabulario, organización, etc. Se adjunta un cuadro resumen (Cuadro 1) de los aspectos que se quieren evaluar dependiendo de la importancia que se quiera dar a las necesidades lectoras correspondientes en caso de que se detectaran.

| SI LA COMPRENSIÓN DEPENDE | SE DEBE(N) EXAMINAR |
|--|--|
| Del conocimiento previo | <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento previo general • El conocimiento previo del vocabulario |
| Del propósito de lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Las ideas sobre el objetivo de la lectura |
| De la fluidez y precisión en la decodificación | <ul style="list-style-type: none"> • La velocidad de lectura • Los errores de lectura |
| De la supervisión de la propia comprensión | <ul style="list-style-type: none"> • La corrección espontánea de errores • La detección de ausencia de comprensión |
| De la capacidad de extraer el significado del vocabulario del contexto | <ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias de autorregulación específicas para tal propósito |
| De la comprensión de la progresión Temática | <ul style="list-style-type: none"> • La identificación del tema del texto • La comprensión de la relación sujeto-predicado • El mantenimiento de la referencia • La comprensión de las conectivas • La comprensión de la temporalidad • La comprensión de la modalidad • La autorregulación de la comprensión proposicional e Inter.-proposicional. |
| Del reconocimiento de la organización textual | <ul style="list-style-type: none"> • El valor atribuido a construir mapas semánticos • La representación de la organización textual • La identificación del tipo de estructura textual |
| Del reconocimiento de la distinta importancia de las ideas del texto | <ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias para identificar la idea principal • La identificación del argumento o la idea principal |
| Del reconocimiento de la intención del autor | <ul style="list-style-type: none"> • La identificación del contexto documental • El conocimiento de los recursos comunicativos que expresan la intencionalidad • La representación de la intención del autor |
| De la adecuación del modelo mental | <ul style="list-style-type: none"> • Las inferencias que reflejan tal modelo • La representación de la situación |

Cuadro 1. Dificultades de comprensión lectora¹⁵.

¹⁵ Fuente: Tapia, J. (2007). *Dificultades de comprensión lectora: Origen, entrenamiento y evaluación*. Universidad Autónoma de Madrid.

El proceso lector no solo se basa en el uso de ayudas o estrategias que se deben tener en cuenta para una mejor comprensión, sino que también requiere evaluar la comprensión lectora en sí misma. Tapia (2007) muestra un cuadro resumen (Cuadro 1) que sugiere diferentes principios que según las necesidades se deben tener en cuenta al momento de evaluar, según las necesidades del contexto (Tapia, 2007).

Por otro lado, la evaluación se refiere a las mediciones que se llevan a cabo después de leer el texto, para conocer las diversas estrategias cognitivas y metacognitivas que usan los alumnos con la finalidad de que mejoren la comprensión. Existen varias herramientas de evaluación como son: 1) El pensamiento en voz alta. 2) Los cuestionarios. 3) El resumen (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 195-196; Irrazábal et al., 2006). Se detallan uno a uno a continuación.

1) El pensamiento en voz alta

La lectura en voz alta requiere la concentración del lector; en este sentido, determina el grado de comprensión que el alumno ha logrado, implica evaluar no solo la comprensión lectora sino también determinar los procesos cognitivos que se han llevado a cabo al leer.

Entre los años 60 y 70 la verbalización se utilizó en las investigaciones y el pensamiento en voz alta era tenido en cuenta como un procedimiento para la resolución de problemas. Las ideas que se presentan, es decir, pensar en voz alta, es utilizado como una técnica de recogida de información. El lector resuelve un problema en voz alta, utilizando datos, y solo es posible la intervención cuando el lector se queda en silencio o cuando le da vueltas al problema. La información obtenida es valiosa porque no se valora la

comprensión lectora, sino la manera en que se obtiene la resolución del problema de manera óptima (Martínez y Castro, 2003: 349-351).

Este tipo de evaluación puede proporcionar información acerca de la forma de organizar el contenido y el almacenamiento de la información en la memoria, así como las estrategias de recuperación que utiliza el lector. No obstante, aunque estas medidas permiten hacer inferencias a partir de lo que el lector recuerda, no permite afirmar nada sobre la información de aquello que no se evoca (Pérez Zorrilla, 2005: 126).

En el caso de la comprensión lectora, el pensamiento en voz alta constituye una opción que permite valorar las inferencias. El procedimiento se basa en grabar las reflexiones en voz alta de las personas mientras leen. Mediante este procedimiento, el lector tiene que hablar de la relación de cada frase con lo leído anteriormente y anticipar la información siguiente. El resultado conseguido se asemeja a cualquier prueba objetiva, la ventaja es que las pruebas de pensamiento en voz alta permiten ver los procesos de pensamiento y las estrategias lectoras que usan los lectores (Fernández, 2003: 419).

Por otra parte, el pensamiento en voz alta requiere que el lector haga uso de las destrezas de producción oral y escritas, y es un hecho que existen grandes diferencias individuales en la capacidad de los alumnos de hacer uso de dichas habilidades. Si un lector ha conseguido un cierto nivel de comprensión de aquello que leyó y luego se le pide a continuación que exprese el contenido por escrito, llevará a cabo una interpretación de lo que leyó, es decir, una construcción elaborada a partir del proceso interactivo establecido entre texto y lector; con lo cual en caso de que el alumno no elaborara bien esa redacción, la capacidad comprensiva que demuestra queda sesgada debido a su falta de capacidad expresiva, puesto que ambas (la comprensión escrita y la expresión escrita) no coinciden necesariamente, por tanto, es mejor tener precaución ante el uso de este tipo de evaluación (Pérez Zorrilla, 2005: 126-127).

2) Los cuestionarios

Los cuestionarios son un tipo de evaluación en la que el lector debe responder de manera efectiva a las preguntas de comprensión; este debe entender bien lo que lee, comprender su significado y establecer conexiones entre la información proporcionada y sus conocimientos para llegar a obtener respuestas correctas.

El uso de cuestionarios es una técnica de recogida de información que supone una serie de preguntas para indagar en la comprensión lectora y las ideas que se tiene en torno a la lectura (Oliva y Ponce, 2019: 49). Las denominadas preguntas pueden expresarse bajo la forma interrogativa o imperativa y demandan una respuesta corta como una palabra, expresión, cifra, símbolo, etc. Si la respuesta requerida es de mayor extensión, por ejemplo, explicaciones o enumeraciones, estas se resuelven en dos o tres renglones (Besabe y Amantea, 2020).

Por medio de un cuestionario se logra medir el grado de comprensión alcanzado. La tarea consiste en poder leer un texto respondiendo a una serie de preguntas sobre el mismo. Dependiendo de los distintos cuestionarios en los que se han hecho uso de diversos tipos de preguntas, se pretende que el alumno desarrolle diferentes destrezas que permitan recoger la información. Existen otros tipos de cuestionarios con respuestas cerradas como, por ejemplo, las preguntas de verdadero-falso y preguntas de elección múltiple (Pérez Zorrilla, 2005: 127-128). Los ítems verdadero-falso consisten en afirmaciones sobre cualquier texto habitual oral o escrito, sobre las que se requiere establecer su veracidad o falsedad. Los ítems de elección múltiple se refieren a la presentación de un problema que se debe resolver, que puede tener forma de pregunta o de afirmación. La respuesta correcta es una alternativa coherente y las otras soluciones incorrectas son solo los distractores (Besabe y Amantea, 2020).

3) El resumen

El resumen como evaluación representa una actividad cognitiva compleja que supone la elaboración de una representación abreviada del texto original, respetando la coherencia, las ideas principales y el contenido conciso.

El resumen es una herramienta tradicional que evalúa la comprensión de los textos y se refiere a un nuevo texto en el que se representan las ideas importantes extraídas de uno principal. Un resumen implica identificar la coherencia del texto principal y reproducir un nuevo texto de manera más breve, esto supone omitir y generalizar información e integrar nuevas ideas de forma coherente. Adicionalmente, se debe tener en cuenta dos aspectos importantes: el contenido importante y el contenido global del texto, en el que hay que contemplar los mismos requisitos de coherencia y cohesión que el texto original (Irrazábal et al., 2006: 52-53). La aplicación de las estrategias de resumen es insuficiente si estas son aplicadas de forma individual; al mismo tiempo, algunas variables interfieren en el proceso evaluador, como la capacidad de reflexionar, la capacidad de memoria de trabajo, la facilidad de expresarse verbalmente; por consiguiente, es conveniente una serie de técnicas para contrastar mejor los resultados (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 197).

1.10. Dificultades específicas de comprensión lectora

Los problemas de lectura suelen estar relacionados con factores físicos, psicológicos y sociales. A continuación, se nombran de soslayo las principales dificultades específicas de la comprensión lectora en la etapa escolar, algunas se refieren a la decodificación, las inferencias, pobreza de vocabulario y la falta del manejo de las estrategias lectoras.

Los alumnos con dificultades en las prácticas lectoras se dan cuenta de que paulatinamente su aprendizaje se ve limitado, llevándolo al abandono escolar. La complejidad de un texto con mayor léxico y dificultad gramatical, además de la falta de conocimientos previos y el poco manejo de la inferencia son factores que contribuyen a que se pierda la comprensión (Flores-Macías et al., 2015). Otros componentes son la falta de selección y organización de ideas, el desconocimiento morfosintáctico y semántico, también el uso inadecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas (Martín-Ruiz y González-Valenzuela, 2022).

En otro orden de cosas, se les conoce como lectores pobres a aquellos cuyas dificultades específicas en la lectura muestran limitaciones para comprender y dar seguimiento a las ideas. Por ejemplo, se les han atribuido deficiencias de vocabulario, la capacidad para hacer inferencias, problemas con la memoria de trabajo, siendo muchas veces incapaces de diferenciar la información relevante y actualizar la información nueva, así como el uso de estrategias para autorregular su proceso de comprensión (Flores-Macías et al., 2015: 585-586).

De acuerdo con Moreno (2015: 41-42) es necesario que el lector analice por sí mismo sus propias lagunas o dificultades, dado que el saber leer no implica comprender, es decir, la comprensión literal conlleva a interpretar, inferir, revelar las ideas implícitas de un texto. Como resultado, la comprensión lectora es más compleja de lo normal.

Algunos de los problemas que pueden tener los lectores son los siguientes:

- No distinguir entre hechos e ideas.
- Desconocer los mecanismos para extraer información significativa de los índices, las imágenes, fotos.
- No saber hacer inferencias
- No saber recuperar las informaciones básicas y explícitas.
- No saber relacionar las informaciones de un fragmento con otro.
- No saber deducir, interpretar, valorar y resumir lo que se lee.
- Presentar problemas de atención y observación
- No saber predecir.

Este capítulo que finaliza constituye parte del marco teórico con el que se ha logrado analizar la comprensión lectora a lo largo de la historia, la competencia y comprensión lectora, los factores que forman parte de los procesos cognitivos, lingüísticos y afectivos al leer, los modelos psicolingüísticos y, finalmente, los niveles de comprensión, la evaluación y las dificultades lectoras. A modo de resumen, este capítulo ha ayudado a que se logre conocer todas las áreas y variables que forman parte del proceso lector.

Para finalizar, este capítulo ha ayudado a conocer que la lectura es un proceso del que forman parte el lector y el texto y es importante establecer las bases psicolingüísticas para poder desarrollar una correspondencia entre estos dos elementos. Por otro lado, este capítulo ha formado parte de la base teórica del segundo capítulo y, a su vez, ha servido de apoyo para poder fundamentar la parte práctica de la tesis. El análisis de la organización de los elementos cognitivos y el entendimiento de cómo es posible lograr una óptima comprensión son aspectos que forman parte de este primer capítulo y constituyen la base de la lectura comprensiva, la lectura crítica y la lectura en segundas lenguas, puntos a tratar en el siguiente capítulo. La aproximación a las estrategias lectoras facilitan la atención de lo que se lee y su

funcionamiento es posible solo si las estrategias lectoras tienen relación con los elementos del proceso cognitivo lector que se ha descrito en este primer apartado. Igualmente, el análisis empírico de la tesis requiere de este capítulo teórico para poder analizar de manera técnica los resultados obtenidos. Y como se mencionó anteriormente, la comprensión lectora está formada por la buena armonía y la concordancia entre el lector y el texto.

CAPÍTULO II:

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los puntos que se van tratar en el capítulo II relativo a la fundamentación teórica son los siguientes:

2. La lectura

2.1. La lectura comprensiva

2.2. La lectura crítica

2.3. La lectura en el aprendizaje de segundas lenguas

2.3.1. La comprensión lectora en segundas lenguas

2.3.2. Modelos psicolingüísticos del proceso lector en
lenguas extranjeras.

2.3.3. Problemas de lectura en lenguas extranjeras

2.4. Tipos de textos

2.5. Estrategias de comprensión lectora

2.6. Importancia de comprensión lectora en Secundaria y
Bachillerato

2.7. Tipos de estrategias

2.7.1. Estrategias cognitivas

2.7.2. Estrategias metacognitivas

2.7.3. Estrategias socioafectivas

CAPÍTULO II: ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Breve introducción sobre la lectura

En este capítulo se abordan aspectos relevantes de la comprensión lectora, tales como la capacidad de entender lo que se lee, así como la habilidad de elaborar un significado. La comprensión lectora es importante dentro del ámbito académico por ser uno de los aspectos más relevantes para llegar al aprendizaje.

Dentro del currículo académico la lectura comprensiva en lengua materna(L1), la lectura crítica y la lectura en lenguas extranjeras(L2) son destrezas fundamentales para alcanzar una óptima competencia en todas las materias. Los tipos de textos promueven que la lectura se flexibilice y se llegue a una mejor comprensión. Por último, la importancia de las estrategias lectoras favorece la comprensión profunda del texto.

A modo de resumen, en este segundo capítulo de la parte teórica se tratará la lectura comprensiva, la lectura crítica y la lectura en lenguas extranjeras dentro del curriculum académico. Posteriormente, se abordará la comprensión en el aprendizaje de segundas lenguas y los problemas que suscita; posteriormente los distintos tipos de textos y la clasificación de las estrategias de comprensión lectora. La base teórica de este segundo capítulo facilitará el análisis y la fundamentación teórica y práctica de los capítulos sucesivos de esta tesis.

2. La lectura

La lectura comprensiva se refiere a la interpretación del contenido y la lectura crítica tiene por objetivo analizar el texto y saber dar una opinión argumentada. Saber leer comprensiva y críticamente es fundamental para el éxito académico, y se contempla dentro del currículum como una herramienta necesaria para otras áreas. Por otro lado, la lectura dentro de las segundas lenguas no solo facilita el aprendizaje, sino que promueve el conocimiento de otra lengua y otra cultura extranjera.

La lectura comprensiva y el pensamiento crítico son dos tipos de actividades que mejoran el rendimiento académico mediante el hábito de la lectura constante (Guerra, 2020: 15). La lectura crítica implica llegar a alcanzar un criterio propio, frente al dominio en la actualidad de la desinformación. Es importante, por tanto, no solo alcanzar la comprensión, sino también la obtención de conclusiones y el poder construir una opinión propia. Por otro lado, la lectura comprensiva implica el saber interrelacionar el texto con otros textos y con los conocimientos previos del lector (Aponte, 2020: 80). De acuerdo con Pérez Tornero (2011), dentro del sistema educativo es fundamental desarrollar una adecuada lectura comprensiva al igual que fomentar la lectura crítica; la primera es importante porque es un requisito indispensable para el aprendizaje y la segunda estimula un tipo de lectura más profunda, debido a que abre la posibilidad de conocer otras realidades y otros puntos de vista. Si dentro del sistema educativo solo tuviera lugar la lectura comprensiva y superficial, sería posible el adoctrinamiento y la conformidad, de ahí la importancia de ambos tipos de lectura dentro del ámbito académico (Pérez Tornero, 2011: 1).

De igual manera, la lectura en lenguas extranjeras es un instrumento de comunicación que facilita el aprendizaje y conocimientos acerca de otras culturas, facilita el conocimiento de valores y crea vínculos con otras áreas del conocimiento. La lectura en lengua extranjera es importante como instrumento

de comunicación, dentro del ámbito educativo contribuye como contenido transversal a casi todas las áreas del currículo, además de fomentar la adquisición de las competencias básicas como es el caso de la competencia en comunicación lingüística (Ballesteros, 2012: 1).

2.1. La lectura comprensiva

Los estudios sobre la lectura comprensiva se basan en dos aspectos, tales como los relativos al contenido del texto o en las variables relativas al lector y los procesos cognitivos que se llevan a cabo cuando se lee. La lectura comprensiva permite conocer cómo se construye la información en el cerebro del lector y la forma en que el significado del texto se transmite. El dominio de la lectura comprensiva es una herramienta fundamental en el desarrollo de las personas.

En la actualidad, la habilidad lectora es el soporte esencial de una sociedad cada vez más compleja y tecnológica. La lectura comprensiva es la herramienta que permite la construcción mental de la información, además de desarrollar los conocimientos y la cultura de la sociedad de la que formamos parte (Manchado, 2021). En el ámbito académico, la lectura comprensiva se considera la herramienta principal del conocimiento. El entender bien y el ser capaz de construir el significado global del texto es, a su vez, una destreza que se debe dominar, dado que es la base fundamental del aprendizaje (De Santos et al., 2008). De acuerdo con Aponte (2020), la lectura comprensiva es un proceso complejo donde intervienen elementos sensoriales como la visión y otros elementos cognitivos, por medio de los cuales se desarrolla el significado de los textos. La comprensión se basa en el entendimiento explícito e implícito, así como en encontrar el sentido del texto. El autor señala que:

Por consiguiente, leer dista mucho de ser un concepto simple, la lectura es uno de los procesos más complejos y amplios que puede realizar la mente humana, porque va desde los procesos básicos de percepción y atención hasta los procesos de elaboración de significado; va más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto. Además, leer no solo es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos, porque representan un compendio de información verbal y no verbal (Aponte, 2020: 80).

De forma más exhaustiva, Rodríguez (2021) indica que la lectura comprensiva requiere una habilidad intelectual compleja por parte del lector, cuyo objetivo final es la construcción del significado (Rodríguez, 2021). La comprensión lectora se desarrolla por medio de la decodificación, la identificación de las palabras, la inferencia y actividades de forma monitoreada. El proceso lector se lleva a cabo dentro del sistema cognitivo entre la percepción y los sistemas de memoria (Perfetti y Stafura, 2024: 25). Este procedimiento se lleva a cabo de la siguiente forma: el sistema cognitivo identifica las letras, seguidamente se desarrolla el cambio de esas letras a sonidos para la elaboración de una imagen fonológica-acústica de cada palabra, cuando se obtiene la imagen mental, la mente humana busca los diferentes significados de esta, seguidamente el cerebro identifica el significado de acuerdo con el contexto en que la palabra se encuentra ubicada en la memoria, de este modo se obtiene el sentido completo del texto. El lector deduce finalmente el significado global del contenido del texto en función de sus conocimientos previos y experiencias. A medida que el lector desplaza los ojos sobre la lectura, estos procesos se llevan a cabo inconscientemente y de forma muy rápida (Rodríguez, 2021: 242).

Los procesos cognitivos básicos que se producen sin la intervención del lector son la percepción, la atención y la memoria. La percepción es la información que se recibe a través de los sentidos y que implica la interpretación del significado para su posterior almacenamiento. La teoría de la capacidad, según Banyard (1995), se refiere a que el individuo puede dividir su atención de modo que puede hacer varias cosas al mismo tiempo, para ello, estas requieren la adquisición de rutinas. Sin embargo, la diferencia entre la atención y la capacidad es que la capacidad implica hacer varias tareas al mismo tiempo, mientras que la atención selectiva implica la selección de realizar una sola cosa en un momento determinado dependiendo de la motivación o el estímulo. Por último, la memoria es un lugar donde se almacena la información, esta información puede ser procesada con más detalle dependiendo de la relación entre la memoria y la atención. La memoria a su vez se divide en varios

componentes: La memoria sensorial, la memoria corta, memoria operativa y la memoria a largo plazo (Fuenmayor y Villasmil, 2008: 193), que ya se abordó en el capítulo I apartado 1.4.3.

La memoria sensorial se basa en la información que llega desde los sentidos hasta que el cerebro advierte su percepción. La entrada de la información es muy rápida, puesto que cuando se ha conseguido otra fijación de la lectura, la información anterior ha desaparecido. La información puede llegar a procesarse o perderse, dependiendo de la atención que se le preste, si se le presta atención pasa a la memoria operativa, de no ser el caso, la información es desechada (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005: 79).

Por otra parte, la memoria operativa tiene dos funciones; por un lado, el procesamiento de la información y, por otro lado, el almacenamiento temporal (Gómez Veiga et al., 2013). La información dentro de la memoria operativa se guarda por un breve tiempo, el almacenamiento temporal solo se activa cuando es necesario retener un tipo de información específica. La memoria operativa está en constante conexión con la memoria a largo plazo, la cual permite acceder a experiencias y conocimientos pasados que tienen relación con la información nueva almacenada; esta memoria es comparada, contrastada y está relacionada entre sí. El contraste de esta información permite reconocer, identificar y dar sentido a lo que se ha leído (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005). La constante evocación de los conocimientos previos desde la memoria operativa a la memoria a largo plazo permite que estos conocimientos previos se proyecten sobre los contenidos que se intentan comprender, realizando las respectivas inferencias. Por último, la memoria operativa deposita la nueva información comprendida de forma organizada en la memoria a largo plazo (Arándiga, 2005).

La memoria a largo plazo está constituida por los conocimientos que se almacenan a lo largo de toda la vida. Su función es la de realizar un proceso de

adquisición y organización sobre lo que ya se conoce, es la fuente de información permanente acerca del mundo y del conocimiento previo (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005).

De acuerdo con Condemarín (1984), la teoría de los esquemas de Rumelhardt (1981), mencionada en el capítulo I apartado 1.7.2, explica cómo se integra la nueva información que se va recibiendo del texto con los conocimientos previos ya almacenados en la memoria a largo plazo y cómo se va organizando y procesando por dentro para lograr la comprensión (Condemarin, 1984).

La teoría de los esquemas, capítulo I apartado 1.7.2, (Rumelhardt 1981; Anderson y Pearson1984) explica las características del proceso lector, de forma detallada muestra como la información se extrae del texto y se integra junto con los conocimientos previos para, finalmente, lograr la comprensión. De acuerdo con esta teoría, los conocimientos previos están empaquetados en esquemas. Estos esquemas contienen una variable fija que se activa por medio de la información recibida, la información almacenada en la memoria o por medio de una interferencia. Por ejemplo, con la palabra “comprar” se activa otro tipo de vocabulario relacionado con personajes, objetos, otros verbos como comprar y vender, etc. El lector al leer intenta encontrar dentro de la memoria a largo plazo los esquemas que permitan interpretar de manera adecuada el texto, de esta forma se lleva a cabo el proceso de interacción entre el texto y los conocimientos previos. En palabras de Usó-Juan (2019):

Según esta teoría, estos conocimientos están empaquetados en esquemas, que poseen unas variables fijas que deben rellenarse mediante la información ambiental, la almacenada en la memoria o mediante inferencia. Por ejemplo, el esquema de COMPRAR, incluye unos personajes (comprador, vendedor), objetos (mercancía, establecimiento, dinero), acciones (vender, comprar, pagar) y metas (obtener beneficios, servir al comprador)Así pues, la comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector trata de encontrar en su archivo mental aquellos esquemas que le permiten explicar e interpretar el texto de manera adecuada o dicho de otro modo, es el proceso de

interacción entre los conocimientos previos del lector y la información aportada por el texto (Usó-Juan, 2019: 201).

Por último, cabe señalar que la lectura comprensiva no solo aborda la decodificación de las palabras, sino la relación del texto con los procesos cognitivos como son la percepción, la atención y la memoria que, a su vez, implican mecanismos que permiten a través de los sentidos obtener la información y por medio de los procesos mentales fijar la atención, relacionarlos con los conocimientos previos para, finalmente, poder hacer una correcta interpretación de lo que se ha leído (Fuenmayor y Villasmil, 2008: 196-197).

2.2. La lectura crítica

La lectura crítica no solo se refiere a la decodificación de un texto, sino que trata del análisis de su contenido, desde un punto de vista crítico, además de entender distintas perspectivas, el contenido implícito y otros argumentos.

Dentro del contexto académico es importante porque permite no solo interpretar, sino también analizar y sintetizar la información, y al mismo tiempo saber diferenciar la información fiable para finalmente ser capaces de argumentar y dar una opinión.

La lectura crítica permite el desarrollo del pensamiento desde diferentes puntos de vista y desde distintas formas de entender el mundo (Vivanco, 2018). No se refiere a la opinión del lector, sino destaca la mezcla de inferencias complejas entre el conocimiento del autor y el contenido del texto (Ávila et al., 2017: 187). La lectura crítica se refiere a la capacidad de atención que favorece la formación del lector a través de reflexiones, cuestionamientos y la autonomía del pensamiento, cuyo objetivo final es llegar a integrar valores, identificar distintos puntos de vista, investigar la intención del autor y descifrar las distintas ideologías que subyacen a la cantidad de textos que existen dentro de la sociedad (De Moreno y De Forero, 2007: 58).

Dentro del contexto académico, la lectura comprensiva y el pensamiento crítico son actividades que mejoran el rendimiento educativo y profesional mediante la lectura habitual y la aplicación de estrategias lectoras, cuyo objetivo final es llegar a formar lectores competentes. Actualmente, muchos de los estudiantes que leen con fluidez no necesariamente dominan la comprensión, ya que el leer de manera correcta implica la emisión de un juicio crítico sobre lo leído. Por otro lado, la lectura crítica también involucra otras capacidades como son la percepción, la memorización, la reflexión y la imaginación, pero sobre todo, la creatividad (Guerra, 2020), debido a que cada vez se torna más evidente el promover la participación creativa, reflexiva y crítica como respuesta a las

demandas del mundo actual. Para dar solución a estos requerimientos se necesitan habilidades de pensamiento crítico y comprensión lectora que incluyan las estrategias lectoras (Ávila et al., 2017).

Desde un punto de vista psicolingüístico, Vivanco (2018) define la lectura crítica como una estrategia importante que desarrolla el pensamiento lógico y toma como base el signo lingüístico. El vocabulario que se logra adquirir de forma lógica se asocia al contexto por medio de la verificación de los distintos signos que posee. La lectura crítica permite razonar y analizar situaciones que no se decodifican fácil ni completamente. El objetivo del pensamiento lógico es relacionar el texto con el contexto, mediante la promoción del razonamiento lógico para la decodificación del signo lingüístico en la mayoría de los textos (Vivanco, 2018).

Freire (1991) define a la lectura como una actividad que es fácil de ejecutar, pero que requiere un mayor esfuerzo del proceso cognoscitivo para poder expresarse. Leer es un proceso que resume la relación entre el conocimiento del mundo y el conocimiento del lector. Leer permite alejarse de la práctica habitual de la decodificación para una valoración crítica que haga posible la transformación del mundo y del lector. El pensamiento freiriano tiene como finalidad el análisis crítico de la lectura que facilita la vinculación entre lo que se lee y la realidad; el objetivo final es un proceso transformador tanto del hombre como de la sociedad (Freire, 1991). En palabras de Freire (1991: 1):

la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1991:1).

Para Freire (2002), la lectura crítica posibilita la formación del ser humano y, al mismo tiempo, que el lector comprenda las distintas formas de posicionarse donde sea importante la convivencia y el respeto, al hacer extensiva su propia opinión personal al contexto (Morales, 2018). Finalmente, Freire y Macedo (1987) plantean que es posible aspirar a un mundo más justo adoptando un pensamiento crítico pero, a su vez, científico e igualitario (Cassany, 2021: 24).

Desde el punto de vista sociolingüístico, el análisis crítico del discurso defiende la percepción del mundo mediado por el lenguaje y el significado que se le atribuye a diferentes temas relacionados con la sociedad (Van Dijk, 2016). Dentro de la sociedad existen distintos grupos de personas que tienen una perspectiva diferente dentro del contexto de una sociedad democrática con libertad de expresión. Estas diferencias se reflejan por medio del discurso, la persuasión, la propaganda y la manipulación, por eso, es importante no solo la lectura crítica, sino el análisis del discurso, en temas políticos, de derecho, igualdad etc. El análisis crítico del discurso analiza, compara y posibilita la toma de conciencia de las distintas ideologías que presentan los textos (Van Dijk, 2002). Teun Van Dijk (2002) describe el análisis del discurso de la siguiente forma:

El análisis crítico del discurso (ACD) presupone esas relaciones entre discurso y sociedad que acabo de resumir (....) El ACD tiene las mismas raíces que la psicología social crítica: un movimiento en contra de los métodos, teorías, análisis de la ciencia descontextualizada de sus condiciones y consecuencias sociales y políticas. En ACD nos interesa cómo la dominación social se (re)produce con el discurso. El análisis crítico de esos discursos facilita la comprensión, y a veces la transformación de esas relaciones de poder. El ACD no solamente describe o explica la dominación, sino que activamente toma posición, por ejemplo, en la oposición a la desigualdad social (Van Dijk, 2002: 2).

Sin embargo, en los últimos años el análisis crítico del discurso incluye el término popular “desinformación” debido al conjunto de prácticas informativas que pretenden distraer, engañar, manipular y confundir al lector en vez de

informarle de manera precisa, oportuna y detallada. También existe otro fenómeno llamado “el hecho de la posverdad” que significa escuchar a la intuición o sentimiento, en vez de hacer caso a los textos o datos. El análisis crítico del discurso intenta luchar en contra de estas dos formas de expresión (Cassany, 2003) y una adecuada competencia lectora debe asumir estos factores.

En el ámbito de las TIC, la lectura crítica es necesaria para el análisis de los elementos ocultos que existen dentro de internet y que muchas veces se encuentra normalizada. Ser parte de la sociedad del conocimiento hoy en día requiere de la lectura crítica, al mismo tiempo que del uso de las competencias cognitivas y tecnológicas. De ahí, la importancia de la enseñanza de estrategias lectoras que incidan en la planificación y el control en la lectura comprensiva dentro y fuera del entorno digital. De esta manera, la lectura llega realmente a ser productiva y fortifica la autorregulación y la autonomía del lector (Fainholc, 2004: 2-6).

Por otro lado, en la actualidad, la lectura crítica es importante porque a raíz del exceso de información debido a las nuevas tecnologías, es esencial saber discernir entre la información falsa y la información real. La lectura crítica permite que el lector tome conciencia de esta realidad, aprenda a informarse y pueda enfrentarse a todo lo falso, es decir, hoy en día es necesaria la lectura crítica para poder luchar contra la desinformación. La criticidad es compleja porque no solo atañe al campo tecnológico, sino también a los campos socioculturales y filosóficos (Cassany, 2003).

Es importante indicar que leer es una de las habilidades más importantes que desarrolla el ser humano, que sirve fundamentalmente para poder entender, aprender y cuyo objetivo final es la comprensión lectora además del pensamiento crítico (Guerra, 2020: 22). Dentro del ámbito de la lectura crítica hay que destacar la figura del lector crítico quien lee haciendo uso del análisis y

la reflexión, es capaz de rebatir, cuestionar y defender sus propios puntos de vista con argumentos (Ávila et al., 2017). Además, no acepta a priori las ideas y razonamientos de la lectura, sin antes poder debatirlos reflexivamente, discrepa de cualquier afirmación o teoría, cuestiona opiniones contrarias e identifica distintos puntos de vista para poder contrastarlos con otras alternativas (De Moreno y De Forero, 2007: 61).

Cassany (2003) describe al lector crítico como una persona que debe tener algunas de las siguientes características: es esencial la necesidad de formar personas que posean habilidades para llegar a comprender el objetivo de la lectura, algunos de estos objetivos se basan en distintas intenciones y puntos de vista sobre contenidos, la toma de conciencia sobre el contexto, y la construcción de opiniones es relevante. La persona crítica mantiene una actitud persistente en la consecución de estos objetivos a través de la lectura y participa de manera constructiva en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista (Cassany, 2003: 114). En palabras de Cassany (2013) el lector crítico es la persona que:

- Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean.
- Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos.
- Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores.
- Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos (Cassany, 2003: 114).

El lector crítico no solo requiere relacionar recíprocamente el pensamiento, así como el conocimiento con las experiencias previas, sino que también es necesaria la organización de las ideas y el uso de estrategias. Las habilidades

y conocimientos que el lector crítico posee le permiten ser capaz de identificar el sentido general de las ideas, detectar la forma de pensar, la intención del texto, las opiniones positivas y negativas, tener una visión propia sobre el contenido del texto, así como, poder discernir entre lo que se toma en consideración. Por consiguiente, la lectura crítica se convierte en una herramienta fundamental que todo lector debe poseer (De Moreno y De Forero, 2007: 61).

Por último, es importante señalar que la lectura crítica requiere una forma de lectura rigurosa y compleja a causa de la difícil interpretación que el texto requiere, así como habilidades y conocimientos previos que debe tener la persona para poder llevarla a cabo (Cassany, 2003). De acuerdo con Cassany (2003) la lectura crítica es un tipo de lectura que exige altos niveles de comprensión, requiere la comprensión literal, las inferencias, la intención del texto, la opinión del lector con respecto al contenido, la intención del autor y los distintos puntos de vista (Cassany, 2003: 117).

2.3. La lectura en el aprendizaje de segundas lenguas

La lectura es el medio principal del conocimiento y la comunicación, en tanto en cuanto es uno de los pilares fundamentales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La lectura en segundas lenguas o lenguas extranjeras es un recurso esencial en la adquisición del idioma y la cultura, a su vez, favorece la concentración, la motivación y el conocimiento, por ello el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición de la lectura en lengua extranjera son de especial interés.

En el mundo actual la competencia pluricultural y plurilingüe posibilita que hoy en día se desarrollen destrezas y conocimientos que permiten asociar el conocimiento local conjuntamente con el internacional, así como también fomentar las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales favoreciendo la formación del lector (Gutiérrez, 2010: 1).

Dentro de los estudios de la psicolingüística y la psicología se da importancia a los procesos cognitivos que regulan el desarrollo lector. El estudiante de lenguas extranjeras, dependiendo de diferentes factores como son el nivel lingüístico, el conocimiento cultural o la motivación, puede ser capaz de regular la comprensión lectora (Cecilia, 2010: 311), para ello Cecilia (2010) propone un proceso de lectura en lenguas extranjeras basados en la descodificación, la traducción, la pre-comprensión, la comprensión y la interpretación. La descodificación se basa en el conocimiento lingüístico y fonológico de la lectura, el proceso de traducción permite la concentración en la lectura y la traducción del vocabulario hace que las palabras se almacenen más fácilmente en la memoria a largo plazo de manera que sea más fácil la comprensión. La pre-comprensión se basa en las hipótesis e inferencias de la lectura que proceden luego a su comprobación y confirmación por medio de la comprensión. Por último, la interpretación personal del texto permite la significación personal y el conocimiento del texto (Cecilia, 2010: 317).

2.3.1 La comprensión lectora en segundas lenguas

La lectura es un proceso interactivo entre el texto y el lector en el que la construcción del significado se basa en la comprensión del contenido del texto a partir de los conocimientos previos del lector. La comprensión lectora en segundas lenguas no es una tarea fácil, pues requiere una preparación adecuada por parte del lector. El análisis de las cinco áreas de conocimiento que se exponen a continuación permiten llegar a obtener mayor fluidez en la comprensión de segundas lenguas y en consecuencia el dominio de un idioma.

Según Usó-Juan (2019: 20), la comprensión lectora en lenguas extranjeras, a partir de los años 90, se ha centrado en cinco áreas que se clasifican de la siguiente forma:

1. Reconocimiento automático de destrezas.
2. Conocimiento de vocabulario y estructuras.
3. Efecto del conocimiento previo.
4. Estrategias usadas en la comprensión lectora.
5. Efecto de la lectura extensiva.

El reconocimiento automático de destrezas dentro de la psicología cognitiva tiene en cuenta el reconocimiento del vocabulario, esto es, al leer, cuando el lector no comprende gran parte del vocabulario, la automatización no se produce, e indica que la persona es incapaz de controlar el proceso de lectura (Grabe, 1991).

La automatización está relacionada con el reconocimiento del vocabulario que distingue a los alumnos con mayor grado de comprensión lectora, de modo que para adquirir mayor fluidez en la lectura es necesario que el vocabulario se procese de manera rápida y con el menor esfuerzo cognitivo, en el caso de los lectores nativos esta destreza se adquiere de forma natural (Usó-Juan, 2019).

La segunda área se refiere al conocimiento del vocabulario y sus estructuras. La fluidez en la lectura en lengua extranjera y su comprensión están directamente relacionadas con el reconocimiento de vocabulario basado en la decodificación fonológica y ortográfica (Oliver y Young, 2016: 113). La importancia del conocimiento de mayor caudal de vocabulario proporciona mejor comprensión y fluidez en la comprensión de segundas lenguas (Usó-Juan, 2019). Por otro lado, la estructura sintáctica influye en cómo está organizado el texto. Esto también sucede en los textos de segundas lenguas, donde los patrones organizativos más específicos son: causa-efecto, comparación y contraste, problema y solución, etc. (Grabe, 1991). La estructura sintáctica también incluye el reconocimiento de los patrones gramaticales. Del mismo modo, incluye cómo las ideas pueden ser expresadas de distinta forma; y cómo las estructuras pueden cambiar o transformarse. Es recomendable, por tanto, que el lector sepa tomar conciencia de las estructuras específicas que existen en la lectura (Condemarín y Medina, 2000: 146).

La tercera área es el efecto del conocimiento previo. Como se viene señalando reiteradamente en este trabajo, el efecto del conocimiento previo y el contenido es importante en la comprensión del texto (Grabe, 1991). Este conocimiento previo se refiere al conocimiento del mundo, al conocimiento cultural y al contenido, su activación favorece notablemente la comprensión lectora (Usó-Juan, 2019: 204). Casi todos los investigadores en comprensión lectora están de acuerdo en que el conocimiento previo juega un papel importante en la lectura, puesto que los lectores comprenden mejor cuando están culturalmente familiarizados con el texto y el contenido contribuye al desarrollo del conocimiento del lector. El conocimiento previo es esencial para todo tipo de inferencias y, especialmente, para posibilitar la construcción de modelos de texto durante la comprensión. De la misma manera, es también importante para entender mejor los significados léxicos y sintácticos (Grabe, 2004: 50). El conocimiento previo también intenta evaluar la información y tomar una posición con respecto a la intención del autor, así como decidir si el texto es útil

e importante o no (Usó-Juan, 2019). Sin embargo, dependiendo del conocimiento cultural en la enseñanza de segundas lenguas es mejor explicar el significado del contenido del texto para que sea interpretado directamente, contrario a activar el conocimiento previo debido a las barreras culturales, de esa forma, se clarifica mejor el contenido (Grabe, 2004). En palabras de Grabe (2004: 50).

Almost all reading researchers agree that background knowledge plays an important role in reading comprehension. It is well documented that readers comprehend texts better when texts are culturally familiar or when they relate to well-developed disciplinary knowledge of a reader. More generally, background knowledge is essential for all manner of inferences and text model construction during comprehension. It is also important for disambiguating lexical meanings and syntactic ambiguities (Grabe, 2004: 50).

La cuarta área de comprensión lectora en lenguas extranjeras señala a las estrategias usadas en comprensión lectora; estas estrategias de lectura son importantes en segundas lenguas, en tanto en cuanto, para llegar a poder tener fluidez lectora, el lector debe disponer de un amplio vocabulario, conocimiento previo y la habilidad de hacer uso de las estrategias lectoras (Usó-Juan, 2019). Entre algunas de las estrategias metacognitivas destaca el uso de búsqueda de información, formular preguntas, el uso del diccionario, coger apuntes, resumir información etc. (Grabe, 1991). De la misma manera, los lectores de lenguas extranjeras que hacen uso de estrategias como inferencias o predicciones demuestran que poseen mayor comprensión lectora (Usó-Juan, 2019: 204).

Por último, la quinta área de comprensión lectora se basa en el efecto de la lectura extensiva. El desarrollo de la lectura extensiva se refiere a una actividad lectora que abarca una gran cantidad de textos con el objetivo de captar el sentido global de texto. Este recurso en la lectura de lenguas extranjeras casi no se utiliza debido a la falta de tiempo o recursos. Sin embargo, algunas de las condiciones que rigen su puesta en práctica son: 1) que los materiales incluyan una variedad de temas con el objetivo de motivar al lector. 2) que el

lector pueda dejar de leer en cualquier momento si el material no le interesa. 3) que la velocidad de lectura sea más rápida, no obstante, es el lector el que marca el ritmo de lectura. Después de llevar a cabo la actividad lectora basada en la lectura extensiva, se considera que no es necesaria la evaluación de la comprensión, dado que no existen ejercicios de comprensión lectora. Sin embargo, una de las condiciones indispensables para llevar a cabo esta actividad es la importancia de llevar un control del material leído, así como entender bien la opinión personal del lector. La lectura extensiva ha sido objeto de estudio debido a que ha demostrado mejorar la habilidad lectora, así como mejorar el vocabulario y la comprensión oral, además de ser parte relevante en programas de enseñanza de segundas lenguas (Usó-Juan, 2019).

2.3.2. Modelos psicolingüísticos del proceso lector en lenguas extranjeras

La lectura en lenguas extranjeras es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Los modelos psicolingüísticos que intervienen en la lectura se clasifican en tres modos de procesar el texto: los modelos *bottom up*, *top down* e interactivo. Los dos primeros modelos se centran en el lector o en el texto, el modelo *bottom up* da importancia al texto, el papel del lector es de un simple decodificador; el segundo modelo se centra en la interpretación que hace el lector, siendo el conocimiento previo tan importante como el texto; por último, el modelo interactivo, que se concibe como una mezcla de ambos.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la lectura ha tenido un papel relevante dependiendo de la metodología aplicada. Los modelos psicolingüísticos basados en el proceso lector se fundamentan en tres actividades que se mencionan a continuación:

El modelo *bottom up*, el modelo *top down* y el modelo interactivo (Hernández, 2007: 2).

El modelo ascendente *bottom up* se basa en el contenido que proviene del texto; para ello, se procesan los diferentes componentes empezando por las letras, luego las palabras y posteriormente las frases en un proceso ascendente secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto (Negrelli y Morchio, 2012: 2122). La función del lector es la de decodificador. En el ámbito de las lenguas extranjeras, y desde una perspectiva psicolingüística, se encuentran los modelos conductistas como, por ejemplo, la metodología audiolingüal, en la que la lectura tiene un papel importante como complemento esencial en el desarrollo de las destrezas orales (Hernández, 2007: 5).

Por otro lado, el modelo descendente *top down*, por el contrario, se basa en la interpretación del lector al hacer uso de sus conocimientos previos, y de las estrategias lectoras, como son: la predicción, las inferencias, la localización de las ideas principales y secundarias, etc; de esa forma, se construye la hipótesis sobre el contenido de la lectura (Regueiro Rodríguez, 2019) (Oliver y Young, 2016), es decir, en la interacción del texto con el conocimiento confluyen los procesos lingüísticos y cognitivos (Negrelli y Morchio, 2012). En lo que se refiere a segundas lenguas, el modelo *top down* implica el uso del conocimiento previo, estrategias lectoras, y elementos socioculturales; por tanto, implica la aceptación, dentro de la psicología cognitiva, de otras metodologías lectoras además de la conductista, como, por ejemplo, el enfoque comunicativo, que al replantear el rol que desempeñan las destrezas, en el caso de la lectura, hace uso de documentos auténticos o ad hoc, como pueden ser folletos, recortes de periódicos, guías, anuncios etc; de esta manera, determinan otra visión de la lectura, en la que convergen la competencia lectora que se tiene en la lengua nativa con el conocimiento de segundas lenguas adquiridos, con lo cual el lector podrá reconocer el mensaje del texto (Hernández, 2007: 5).

Por último, el modelo interactivo supone una intersección de ambos métodos anteriores en un solo modelo. Se concibe como un proceso de interacción entre

el lector y el texto que, además de abordar la propuesta interactiva, permite la consideración de la teoría de los esquemas, la cual se basa en los procesos de relación entre la información existente en la memoria a largo plazo y la adquirida al leer. Sin embargo, en segundas lenguas los esquemas no son suficientes para un buen entendimiento, de ahí, la importancia del desarrollo de esquemas de conocimiento culturales como de conocimiento lingüístico en el proceso de comprensión lectora (Hernández, 2007: 3). El modelo interactivo según Negrelli y Morchio (2012) se resumen en que: la lectura implica una relación cognitiva en la que interactúan el texto y el lector. El modelo es interactivo porque implica que el significado de la lectura no se encuentra dentro del texto, sino que es el lector el que va construyéndolo progresivamente. El modelo interactivo es una síntesis del modelo ascendente o *bottom up* que considera que el lector procesa sus componentes (decodificación) y por otra parte el modelo descendente *top down* que enfatiza la información proveniente del sujeto; no obstante, el modelo interactivo es más amplio, ya que realza las interrelaciones del contexto, los niveles del conocimiento y los procesos lingüísticos y cognitivos (Negrelli y Morchio, 2012: 2122).

2.3.3. Problemas de lectura en lenguas extranjeras

Los problemas de la lectura ocurren cuando una persona tiene dificultad para comprender lo que lee. Dentro del ámbito de la psicolingüística los problemas de lectura en segundas lenguas son distintos, puesto que incluyen la dificultad que conlleva la adquisición del idioma y el esfuerzo que tiene que llevar a cabo la memoria operativa en el proceso lector.

Desde el ámbito de la psicolingüística, el proceso de lectura en segundas lenguas posee algunas aristas, como es el rol de la memoria de trabajo. La memoria de trabajo posee una capacidad cognitiva limitada para la decodificación y para el conocimiento esquemático. Si el uso de la memoria de

trabajo y la atención se encuentra centrado solo en la decodificación, habrá menor espacio para el conocimiento. Este es el problema fundamental de la lectura en segundas lenguas, por tanto, es importante el poder alcanzar la automatización de las palabras para lograr un mejor reconocimiento del vocabulario, puesto que es la mejor manera de que la información sea procesada y se logre mejor fluidez y entendimiento. La base de una lectura exitosa es el reconocimiento rápido y automático del vocabulario, por eso es importante que el lector de segundas lenguas preste mayor atención al contenido de las palabras y no a la forma (Randall, 2009: 15-16).

Por otro lado, Cassany (2019) sostiene que la capacidad de leer en una lengua extranjera implica que las destrezas aprendidas en la lengua materna se transfieran y apliquen en la lectura de lenguas extranjeras. Es importante aprender no solo el vocabulario, sino también la gramática de la segunda lengua, ya que con estos conocimientos y habilidades es más fácil acceder al contenido del texto (Cassany, 2019). En este sentido, Grabe y Stoller (2002) señalan que en la lectura de lenguas extranjeras se activan dos tipos de procesos, uno de nivel inferior y otro superior. El primer grupo comprende procesos lingüísticos que se relacionan con el proceso de decodificación. El segundo grupo se basa en aspectos cognitivos como son la memoria, las inferencias y la activación de los conocimientos previos, entre otras estrategias cognitivas y metacognitivas que ya se han transferido, además de ciertas habilidades de la lengua materna; por tanto, los autores citados sostienen que es preferible que el lector de segundas lenguas pueda alcanzar un nivel umbral para poder emplear de manera eficiente las estrategias lectoras que aplicaba al leer en su lengua nativa; de esta forma, el lector, al tener conocimiento suficiente de vocabulario y abundantes estructuras sintácticas en lenguas extranjeras, consigue que los procesos cognitivos en la lectura no constituyan solo procesos de decodificación, sino que permitan activar otros mecanismos de lectura (Negrelli y Morchio, 2012: 2124).

2.4. Tipos de textos

La tipología textual sirve para entender la organización y el contenido de los textos a partir de sus estructuras. La clasificación textual permite determinar la función del texto e identificar mejor sus características, lo cual facilita hacer un mejor uso del texto.

La lectura se basa en la comprensión; no obstante, no existe una única forma de leer ni de comprender, debido a que, para poder leer un texto ya sea literario, periodístico, científico o ensayístico se emplean diferentes estrategias comunicativas y cognitivas. La importancia de la clasificación textual se debe a que no todos los textos precisan del mismo grado de comprensión, ni tampoco se activan los mismos procesos cognitivos para leer y comprenderlos (Regueiro Rodríguez, 2019: 55).

El conocimiento de los tipos de texto ejerce una influencia fundamental en la comprensión lectora, debido a que el tipo de texto favorece el recuerdo de la información y una interpretación diferente dependiendo del texto en cuestión (Ruiz de Zarobe, 2019: 149).

Desde hace décadas han aumentado las investigaciones sobre diferentes géneros y tipologías de texto, y son muchos los trabajos que diferencian este concepto, desde el campo de la lingüística esta denominación se conoce como taxonomía textual (Sánchez, 2006).

Según Regueiro Rodríguez (2019) existen varias tipologías de texto. En consonancia con otros autores como Solé (1992), quien clasifica el texto según el objetivo del lector, como, por ejemplo, para obtener información general, para obtener información precisa, para seguir instrucciones, para aprender, para revisar un escrito, por placer, etc; por otro lado, Mendoza (2007) realiza otra clasificación de acuerdo con la actividad del lector: a) Para obtener

información, es decir, saber-conocer (investigar, aprender, conocer las opiniones, seguir instrucciones); b) Para interactuar y opinar (para poder participar, generar respuestas u opiniones); c) Leer por entretenimiento (para divertirse, evadirse, disfrutar).

De acuerdo con el proyecto PISA ¹⁶, los fines lectores se basan en tres objetivos: a) leer para desarrollar el conocimiento, b) leer para potenciar el desarrollo personal y c) leer para ser partícipe de la sociedad. Además, dentro del mismo proyecto, la tipología textual distingue entre textos continuos y discontinuos. Los textos discontinuos, según su estructura, pueden ser los siguientes: listas alfabéticas, lista de la compra, calificaciones, tablas estadísticas. Del mismo modo, de acuerdo a su formato se refieren a formularios, certificados, gráficos, avisos, diagramas, tablas, mapas etc. Los textos continuos, por el contrario, se basan en la misma tipología lingüística, y poseen características similares (Moreno, 2005: 95).

No existe un modelo universal que agrupe las diferentes tipologías textuales, por el contrario, una de las propuestas más difundidas en este sentido es el modelo de Werlich (1979), el cual propone clasificar los textos en función de sus aspectos contextuales, es decir, los textos están relacionados con el proceso cognitivo (Sánchez, 2006); el modelo se clasifica de la siguiente forma:

- 1) Texto narrativo
- 2) Texto descriptivo
- 3) Texto expositivo
- 4) Texto argumentativo
- 5) Texto instructivo

¹⁶ PISA 2018. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Comenzando por los textos narrativos, estos están relacionados con la percepción de los hechos y los cambios en el tiempo, factor principal en este tipo de texto. Los textos narran historias, leyendas, cuentos, experiencias vitales y noticias. Las cosas ocurren en orden cronológico, además de existir cierta relación entre lo que ocurrió antes y después. Para poder entender el presente es importante comprender lo que ha ocurrido con anterioridad (Moreno, 2005: 105). Otras características que posee el texto narrativo son las enumeradas a continuación: posee un relato (descripción de personajes, tiempo, lugar, etc.), tiene una situación inicial, una complicación o nudo, y, finalmente, una resolución o desenlace, también una evaluación moral de los personajes y una moraleja. El texto en sí está ligado a la cultura y a la lengua (Ruiz de Zarobe, 2019: 140).

En este orden de cosas, el texto descriptivo está ligado a la percepción de los hechos y a los cambios en un determinado espacio. Se trata de textos que describen lugares, personas y sucesos (folletos turísticos, declaración de un testigo) (Sánchez, 2006). Se puede decir que es la descripción de un cuadro o fotografía en palabras, describe el mundo como una realidad física, natural, social, psicológica etc., cuyas descripciones son de tipo subjetivo y objetivo (Moreno, 2005). El texto descriptivo demanda una comprensión referencial de propiedades, cualidades de objetos, personajes, paisajes. También puede describir las épocas de sucesos o acciones (Regueiro Rodríguez, 2019).

Siguiendo con los textos expositivos, estos tienen la finalidad de sintetizar, analizar ideas y representar conceptualmente. En resumen, los textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos, por ejemplo, como sucede con los ensayos y definiciones (Sánchez, 2006).

El lector que busca información nueva y cuyo objetivo es saber más, conocer mejor, enterarse, informarse o buscar más información recurre a un diccionario, un manual, una enciclopedia, un periódico etc. La tipología textual que engloba esas expectativas es el texto expositivo (Regueiro Rodríguez, 2019). Los textos

expositivos intentan analizar la realidad mediante explicaciones causa-efecto, clasificaciones y otras formas de organización. Son textos que se basan en conceptos, teorías y explicaciones con cierto nivel de abstracción o formalización. Dependiendo del nivel y la edad, estos incluyen manuales, revistas de divulgación, ensayos, exposiciones, artículos, entre otros (Moreno, 2005).

En lo que respecta al texto expositivo demanda una comprensión que se basa en la jerarquización o clasificación de grupos (causa-efecto, parte de un todo) desde un fondo objetivo. Regueiro Rodríguez (2019) explica una realidad que no forma parte del conocimiento del lector, que a su vez pretende ampliar su mundo de referencia (Regueiro Rodríguez, 2019: 89).

Seguidamente, el texto argumentativo manifiesta una opinión, rebate un argumento o expresa dudas (comentario, tratado científico) (Sánchez, 2006). De igual manera, permite entender o hacer entender de forma razonada algún aspecto de la realidad, mediante argumentos. Mediante este tipo de textos se pretende convencer, dar razones que avalen nuestra posición o nuestro punto de vista. Muchos textos presentan una base científica y otros un enfoque razonable desde una perspectiva racional y lógica que está relacionada con la vida cotidiana y social (Moreno, 2005). Para ello, se utilizan estrategias de convencimiento y de persuasión mediante instrumentos orientados a la razón (argumentación apelativa) o argumentos orientados a la emoción (argumentación conativa) (Mendoza, 2007: 83).

La argumentación es aportar razones a favor de la opinión o de la idea que se defiende, es una expresión del pensamiento humano enfrentado al de otras personas, para poder persuadir o convencer en diferentes campos como son la retórica, la filosofía, la política, la publicidad o la religión (Regueiro Rodríguez, 2019: 80).

Por último, los textos instructivos son textos que incluyen órdenes, instrucciones para indicar acciones precisas, por ejemplo: una receta, un prospecto de medicina, instrucciones para el manejo de una lavadora. También incluyen el reglamento, los estatutos, etc. (Moreno, 2005). El texto instructivo está relacionado con las indicaciones, puesto que son textos que pretenden provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector; entre sus funciones están la de aconsejar, proponer, advertir, obligar; por ejemplo, un manual de instrucciones o leyes (Sánchez, 2006).

2.5. Estrategias de comprensión lectora

Llegar a ser competente en comprensión lectora implica que se desarrollen habilidades que permitan la comprensión de la lectura, ser conscientes del proceso lector y tener un control de la comprensión que implique el uso de estrategias en la lectura.

Las estrategias de comprensión lectora no son instrucciones exactas, sino una serie de decisiones que se toman en función de los objetivos de lectura y la capacidad de saber controlar si las acciones que se van a tomar realmente conducen a dichos objetivos, de ahí, su relación con la metacognición (Solé, 1993: 4). Además, el uso autónomo y eficaz de las estrategias permiten que los aprendices extraigan el significado del texto de manera global, sepan reconducir su propia lectura con la finalidad de leer correctamente y poder, de esa manera, conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos que permitirán incorporarlos a su propio aprendizaje (Barnada y Capallera, 1997).

Ahondando en lo anterior, las estrategias de comprensión lectora son acciones que se utilizan para construir el sentido de un texto, es decir, su uso permite la interpretación de un texto, la construcción del significado y la reducción de la incertidumbre en el proceso lector. Los lectores que conocen bien las estrategias lectoras y hacen uso de ellas son lectores eficientes (Altamirano, 2003: 132). No existe un método preciso para el uso de estrategias. El lector es libre de hacer uso de estrategias con un objetivo distinto, y debe emplear estrategias lectoras que le permitan entender, interpretar y darle sentido al texto para su completa comprensión (Rivera et al., 2020).

Un buen lector pone en juego procedimientos y estrategias para obtener un buen resultado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las estrategias pueden cambiarse con el fin de optimizar los niveles de comprensión lectora, para ello es importante que se evalúe el proceso de comprensión lectora. Por ejemplo, un

lector competente planifica la lectura, prioriza los aspectos importantes, supervisa la comprensión y revisa la interpretación que hace del texto (García García, 1993).

Altamirano (2003) sostiene que todo buen lector realiza automáticamente tres acciones: a) intentar recordar todo lo que se ha leído, b) visualizar una imagen de lo leído y, finalmente, c) conectar lo leído con otros textos y con las ideas previas (Altamirano, 2003: 138-139). Para ello, un buen lector desarrolla un plan para responder a las dificultades que puede afrontar mientras lee. En caso de que el plan no pueda llevarse a cabo, cambia de estrategias y busca otras formas de obtener su significado (Cisneros y Pérez, 2006: 30).

El lector que sabe hacer uso de las estrategias adecuadamente es un lector competente o que lee con el objetivo de entender bien lo que lee (Altamirano, 2003: 32). Esto se ve reflejado en el ámbito académico, ya que los alumnos que utilizan estrategias muestran diferencias significativas con respecto al aprendizaje y son capaces de resolver problemas analizando, sintetizando y dedicando más tiempo a la planificación, además de saber qué estrategia cognitiva o metacognitiva utilizar (Cabellos et al., 2017); (Solé, 1998: 6). En palabras de Solé (1998: 6):

Las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. (Solé, 1998: 6).

Tomando en cuenta a autores como París, Wasik y Turner (1991: 609), ellos se apoyan en seis razones para defender la utilización de estrategias de comprensión lectora; la primera razón se apoya en que las estrategias elaboran, organizan y evalúan el texto; el segundo motivo consiste en que las estrategias de lectura coinciden con las estrategias cognitivas que ayudan a la mejora de la

atención, memoria, comunicación y aprendizaje; el tercer motivo defiende que las estrategias se pueden usar de forma libre; el cuarto argumento se apoya en la metacognición y la motivación que debe tener el lector al leer; la quinta razón está motivada en que los profesores pueden enseñar estrategias de lectura; finalmente, el sexto motivo se basa en que las estrategias de lectura mejoran el aprendizaje en otras áreas del currículo.

En este sentido, es relevante considerar que una lectura estratégica mejora el aprendizaje de todas las áreas curriculares, para ello, dentro del plano del conocimiento, el lector debe interactuar con el texto realizando inferencias, predicciones, comparaciones, entre otras, y en el plano de la comprensión debe llegar a la reflexión regulándose, planificando, controlando y evaluando (Rodríguez y López, 2017). Sin embargo, para una mayor comprensión lectora aplicada a cualquier área del currículo, las dos estrategias más importantes son la extracción de las ideas principales y el resumen, éstas permiten una comprensión más completa (Asencio et al., 2023).

2.6. Importancia de las estrategias de comprensión lectora en etapas educativas de Secundaria y Bachillerato

Las habilidades de comprensión lectora en secundaria y bachillerato son fundamentales para el éxito académico porque permiten mejorar el rendimiento escolar e incentivan el pensamiento crítico. Las estrategias de comprensión lectora facilitan la comprensión de textos complejos y de distintas áreas de conocimiento, lo cual permite que los estudiantes se preparen para estudios académicos superiores y asuman los retos de la vida profesional.

Dos de los objetivos fundamentales de la ESO (Capítulo II Artículo 11 del Real decreto 1105/2014 del 26 de diciembre) establecen que los estudiantes serán capaces de:

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada (Capítulo II Artículo 11 del Real decreto 1105/2014 del 26 de diciembre)

Y en Bachillerato, de acuerdo con el Capítulo II Artículo 25, serán capaces de:

- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal (Capítulo II, Artículo 25 del Real decreto 1105/2014 del 26 de diciembre).

Estos objetivos forman parte de los bloques fundamentales del contenido del currículo escolar en el área de lenguas. (RD1105/2014 26 diciembre) y constituyen la base principal para el estudio de otras áreas. Así lo manifiesta Naranjo y Ávila (2012):

La enseñanza de la lectura y su comprensión ocupa un lugar preponderante dentro de los planes de estudio por ser la base del resto de las asignaturas. Por tanto, dichos procesos merecen especial atención dentro de la actividad escolar y también dentro de la sociedad. (Naranjo y Ávila, 2012: 104).

El objetivo más importante en el proceso de lectura en etapas educativas de ESO y Bachillerato es encontrar la utilidad de la lectura, dado que no solo sirve para aportar información, sino que esta información se convierte en conocimiento y facilita el acceso a la cultura. Desde la perspectiva académica es una actividad formativa que, además de facilitar la comprensión de contenido, también proporciona conocimiento en otras áreas del currículo, además de permitir ocupar el tiempo libre de forma placentera. La lectura es una actividad crítica y significativa que contribuye a la formación del estudiante en la sociedad actual, que exige atender la demanda de globalización y de los avances científicos y tecnológicos (Barboza y Peña, 2024: 134).

Aunque el desarrollo de una buena comprensión lectora en el ámbito académico es un factor determinante para la consecución de un mejor rendimiento, desde la escuela o la familia no se ha potenciado su propagación, ni tampoco se han dado pautas o estrategias que promuevan su desarrollo, lo que ha conducido a aprender esta destreza de manera intuitiva (Valenzuela et al., 2010: 1-2). En la educación primaria, por ejemplo, se ve necesaria la intervención fundamental de dos factores, como son la escuela y la familia con el fin de obtener un buen hábito lector y, por lo tanto, una mejora en el rendimiento académico (Martínez, 2019: 106).

Sin embargo, en los últimos años el bajo rendimiento lector del alumnado se ve reflejado también en secundaria, debido a los problemas de lecto-escritura que se arrastran desde la educación primaria, además de por no tener mecanismos oficiales para abordar el aprendizaje correcto de la lectura (Valenzuela et al., 2010: 1). De la misma manera, muchos estudiantes en esta etapa no son capaces de comprender lo que leen, puesto que el vocabulario y las estructuras

se vuelven más específicas de acuerdo a las asignaturas, ocasionando la falta de entendimiento en los textos más largos y más complejos (Gómez-López y Silas-Casillas, 2012) (Snow, 2010).

Esto también se manifiesta en distintas materias, donde varios profesores de secundaria no solo tienen que dar a conocer el contenido de su asignatura, sino que tienen que enseñar a interpretar y entender un texto (Vidal-Abarca, 2000).

De igual manera, en el informe PISA ¹⁷ de 2018, el área de competencia lectora obtuvo un descenso general con respecto a 2015, y un nivel menor comparado con los países de nuestro entorno (OECD, 2018).

Desde el punto de vista académico, disponer de habilidades para leer comprensivamente, no solo permite el acceso a la cultura y el aprendizaje de diferentes materias, sino también la competencia para poder buscar información, resolver problemas, analizar datos y gráficos y desde el punto de vista cognitivo permite el desarrollo de la imaginación, seleccionar información y almacenarla en la memoria a largo plazo (Arándiga, 2005: 50).

La comprensión lectora es una de las destrezas lingüísticas más importantes en la educación, siendo una habilidad difícil, ya que se necesita el entendimiento basado en dos factores, por un lado, conectar las ideas del texto con algo que se conoce y, por otro lado, recordar lo que se ha leído (Bakhtiar, 2018: 1). Otra condición importante es la incorporación de la nueva información al conocimiento, modificando esquemas que ya se tenían, de ahí la necesidad de emplear nuevas estrategias (Peña, 2000: 160).

Por otro lado, la lectura es una habilidad que permite a quien la domina un salto a estudios superiores universitarios, puesto que se requiere una capacidad analítica, evaluadora y crítica, además de la importancia del uso de estrategias que finalmente lleven al éxito académico (Scott y Saaiman, 2016).

¹⁷ PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes. Informe español.

Los buenos lectores conocen cómo y cuándo deben utilizar una estrategia de lectura. La diversidad de las estrategias y enfoques de lectura, además de la diversidad en los textos, hacen de esta un proceso activo y observable. Las estrategias se consideran útiles al promover que los lectores con dificultades interactúen con el texto, mejorando y desarrollando la comprensión de los datos. Predecir, inferir, conectar, resumir, adivinar, parafrasear son las estrategias más importantes que usan los buenos lectores. En este sentido, la comprensión de un texto puede resultar eficaz debido a la combinación de determinadas estrategias lectoras (Paran, 2003: 117).

2.7. Tipos de estrategias

Las estrategias usadas en la lectura se refieren a un grupo de métodos o técnicas que, al aplicarse, mejoran la comprensión. Los tipos de estrategias de comprensión lectora proporcionan una estructura de trabajo en la que se puede adquirir, organizar y comprender los contenidos de manera efectiva. Aunque existen diferentes tipologías de estrategias, se destacan las más importantes agrupadas en tres tipos: las estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas.

Antes de pasar a desarrollar cada tipo de estrategias, hay que señalar que el uso de estrategias se refiere a un plan de acción efectivo para lograr un objetivo concreto que, en otras palabras, trata del manejo de la cognición; para ello, es necesario aplicar distintos tipos de estrategias que se engloban en dos clases: las estrategias cognitivas y las metacognitivas (García García, 1993). Ausubel considera fundamental organizar el conocimiento en estructuras logrando, de este modo, el aprendizaje significativo, el cual, por medio del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, la nueva información se incorpora al conocimiento previo (Rico, 2005: 23-24).

Las estrategias cognitivas incluyen predecir, resumir y enlazar conocimientos previos con los nuevos (Zhang y Guo, 2020: 111); también se refieren a los procedimientos para adquirir, elaborar, organizar, usar información, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas ante distintas exigencias que contiene la lectura. La metacognición, por otro lado, se refiere al conocimiento del propio sistema cognitivo (capacidades y limitaciones), así como también a la supervisión y control de los procesos cognitivos, planificando, supervisando, evaluando y modificando con el fin de mejorar los resultados; en definitiva, las estrategias metacognitivas incorporan procedimientos para el conocimiento y el dominio de la cognición (García García, 1993), es decir, se basan en la planificación y la regulación de la actividad lectora (Zhang y Guo, 2020: 111). Por

Por otro lado, las estrategias socio-afectivas se clasifican en dos: las estrategias sociales que están relacionadas con la interacción y la retroalimentación, por ejemplo: pedir una clarificación o una explicación, y las estrategias afectivas que ayudan a regular las emociones, la actitud y la motivación por ejemplo: estrategias para reducir la ansiedad (Caifa, 2016: 36).

De este modo, aunque existen distintas taxonomías estratégicas, de acuerdo con Omalley y Chamot (1987), las estrategias de lectura se dividen en tres categorías: cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas (Omalley y Chamot, 1987: 241-242). A continuación se desarrollan de manera más detallada.

2.7.1. Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas se basan en los procesos mentales que fortalecen la comprensión; en este sentido, abarcan técnicas que promueven el entendimiento más amplio.

La comprensión lectora es una competencia cuyo objetivo es la comprensión del mensaje. Las estrategias cognitivas son ciertos procedimientos que realiza el lector durante el procesamiento de la información del texto con el objetivo de comprender su significado, por ejemplo: i) Las estrategias de focalización: el lector concentra su atención en las ideas más importantes al resumir el texto o destacar las ideas principales. ii) Las estrategias de organización: organizan el texto con un significado comprensible según el tiempo, jerarquía, acontecimientos etc. iii) Las estrategias de resolución de problemas: resuelven problemas de comprensión usando la inferencia, la deducción, releer, parafrasear, buscar el significado etc. iv) Las estrategias de elaboración: permiten integrar la información con los conocimientos previos con el fin de comprender con profundidad el contenido. Algunas estrategias de elaboración pueden ser comentar el texto, escribir conclusiones. v) Las estrategias de comprobación: permiten constatar la cohesión y la coherencia del texto

comparándola con los conocimientos del lector, por ejemplo: verificar la lógica del texto (García García, 1993: 105).

De acuerdo con Gaskins y Elliot (1999: 3-4), las estrategias cognitivas procesan la información para alcanzar el entendimiento de un texto y poder recordarlo; entre ellas se encuentran: i) Explorar y echar una mirada al nuevo material. ii) Predecir y formular una hipótesis y plantearse objetivos. iii) Comparar, vincular la nueva información con los conocimientos previos. iv) Seleccionar ideas principales y secundarias. v) Resumir la información para sacar conclusiones.

Asimismo, las estrategias cognitivas permiten al estudiante aprender, recordar y comprender el texto, también son estrategias cognitivas la repetición, la organización y la elaboración. La estrategia de organización aborda la estructuración de la información analizándola y seleccionando las ideas más importantes. Por el contrario, la estrategia de elaboración permite la integración de la nueva información con la información que el alumno posee previamente (Suárez y Fernández, 2013: 232).

Las estrategias cognitivas permiten mejorar la comprensión lectora, pero no todas las estrategias resultan ser eficaces en todos los lectores y en la mayoría de contextos, por tanto es el lector el que pone en práctica las estrategias más convenientes, cuyo objetivo finalmente, es la comprensión exhaustiva y profunda de lo que lee (García García: 1993).

2.7.2. Las estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas se basan en el control del proceso del lector. Estas estrategias incluyen los objetivos, la organización, la comprensión y la autoevaluación, consiguiendo que el lector reflexione sobre su propio logro y controle su propio proceso de comprensión. Es importante señalar la importancia de la metacognición para poder profundizar en las estrategias metacognitivas.

La metacognición se refiere al conocimiento y el control que el lector ejerce sobre sus propios procesos de comprensión lectora, también se le llama metacompreensión. Esta actividad alude al conocimiento de los procesos y estrategias que el lector realiza cuando lee un texto; del mismo modo, hace referencia al control y dominio que el lector ejerce sobre dichos procesos y estrategias con el fin de perfeccionar la comprensión (García García, 1993). De acuerdo con Rivera et al. (2020), la metacognición se lleva a cabo mediante tres variables: la persona, la tarea y las estrategias. Las experiencias metacognitivas acuden a los conocimientos previos del lector cuando este no consigue resolver o recordar un problema. El propósito de las estrategias cognitivas se basa en el aprendizaje, mientras que las metacognitivas supervisan la adquisición del conocimiento, es decir, lo que se realiza para solucionar un problema (Rivera et al., 2020).

El lector, al hacer uso de la metacognición, consigue que sea consciente de su propia comprensión, de los factores y problemas que puedan presentarse al leer y de las estrategias que lleva a cabo para poder resolver estos problemas (García García, 1993).

De acuerdo con Mateos (2001) citado en Rivera et al., (2020: 209) define la metacognición como el conocimiento del propio entendimiento en sí y el control por medio de estrategias y acciones que se llevan a cabo para poder llegar a aprender. Al mismo tiempo, Mateos (2001) explica que la diferencia entre la cognición y metacognición se refiere a la cognición como el conocimiento del propio proceso de aprendizaje y a la metacognición como la forma en que se adquiere el conocimiento. (Rivera et al., 2020:209). En palabras de Mateos (2001):

Mateos (2001) define la metacognición como el conocimiento de la cognición, es decir, el conocimiento que se tiene sobre el propio proceso de aprendizaje y el control que se ejerce sobre el mismo, teniendo conciencia de todos los actos, acciones o estrategias que se realizan para aprender. Sin embargo, existe una

línea muy tenue entre la cognición y la metacognición. La cognición está direccionada al conocimiento, es decir, a la tarea, mientras que la metacognición se enfoca en la forma en que se llega a la realización de la tarea o a la adquisición del conocimiento: al aprendizaje autorregulado (Rivera et al., 2020: 209).

El lector, asimismo, determina la manera de resolver una tarea, las estrategias que va a utilizar, el interés que tiene y los conocimientos que requiere para su resolución y su propio aprendizaje. Es importante destacar que la diferencia entre la cognición y la metacognición es la autorregulación que se refiere a una serie de procedimientos para alcanzar y mejorar el aprendizaje; sin embargo, para que el proceso de aprender pueda llevarse a cabo, es importante que exista la motivación y un objetivo claro (Rivera et al., 2020: 210).

Se dice que la metacognición es un proceso cognitivo que interviene en la regulación y la verificación de una actividad cognitiva; no se refiere a determinar los objetivos y el contenido de la lectura, sino que trata sobre cómo monitorear la comprensión tanto para el éxito como para el fracaso (Valenzuela, 2018: 72).

Adicionalmente, Flavell (1993) se refiere a la metacognición como el conocimiento de los procesos cognitivos y el control de dicha actividad, es decir, conocer y controlar la lectura. Conocer quiere decir tomar conocimiento de nuestra forma de aprender, por ejemplo, saber extraer las ideas principales; en este sentido, controlar implica planificar y revisar el proceso intelectual evaluando los resultados, por ejemplo, organizar la información y hacer un esquema o ver la mejor forma de recordar las cosas (Rico, 2005: 26).

Para García García (1993: 107) las estrategias metacognitivas se dividen en tres tipos, tales como: 1) la planificación, 2) la supervisión y 3) la evaluación; en otras palabras, el objetivo final de la metacognición es que el lector aprenda a planificar, supervisar y evaluar. A continuación se desglosan estos 3 tipos de estrategias metacognitivas.

1) La planificación se basa en precisar los objetivos de lectura, el conocimiento previo, el plan de acción, las estrategias, las características del texto, las capacidades del lector y el contexto. Y, aunque el objetivo principal es la comprensión, el lector tiene que tener en cuenta los conocimientos previos; para ello, mediante el empleo de preguntas, es capaz de reconocer los conocimientos que necesita sobre su propio sistema cognitivo. El lector hace uso del plan de acción para seleccionar las estrategias adecuadas y poder, de esa forma, alcanzar el objetivo final teniendo en cuenta el contexto y el texto.

Por medio de la segunda estrategia 2) la supervisión, el lector comprueba que la lectura se lleva a cabo según lo planificado, si tiene dificultades, si las estrategias son eficaces, etc. La lectura puede tener distintos grados de dificultades, partes principales y secundarias, y es el mismo lector el que puede seleccionar y poner en acción estrategias para poder superar las dificultades y obstáculos.

Finalmente, la tercera estrategia 3) la evaluación, que hace referencia a los procesos de lectura y a los resultados de la comprensión lectora. La evaluación incluye los procesos de lectura como son los objetivos, el grado de consecución, las dificultades, las estrategias, modificaciones y el resultado de la comprensión (García García, 1993: 107-108).

Por otro lado, Dreyer y Nel (2003) resaltan, a su vez, que las estrategias de lectura, unidas a un control metacognitivo y con la ayuda de las TIC, mejoran la comprensión lectora aumentando significativamente el rendimiento académico. Estos autores afirman también que existen dos aspectos subjetivos muy importantes como son la metacognición y la motivación. Algunas habilidades metacognitivas que sugieren son, por ejemplo, el preguntarse: ¿he comprendido lo que he leído?, ¿cómo evalúo lo que he leído?, si no he comprendido la lectura, ¿cómo puedo cambiar mis estrategias lectoras? (Dreyer y Nel, 2003: 350-362).

Uno de los objetivos de la metacognición con respecto a la educación en etapas formativas, en secundaria y bachillerato se refiere a que los estudiantes sean responsables de su propio aprendizaje, pretendiendo que fijen sus objetivos y vean la manera en que adquieren mejor los conocimientos (Rivera et al., 2020: 211). El aprendizaje autorregulado está relacionado con las estrategias metacognitivas. Estas estrategias incluyen la planificación, la supervisión y la regulación, produciéndose la planificación al comienzo de la tarea, la supervisión durante la tarea y la regulación al final de la tarea (Suárez y Fernández, 2013: 233).

La finalidad de la metacognición no solo consiste en identificar las destrezas metacognitivas que nos ayuden a un mejor entendimiento, más bien al contrario, la metacognición se basa en detectar si existe algún problema y establecer mecanismos para superar las dificultades de comprensión (Manzanal Martínez et al., 2016).

En este punto se establece una clasificación de estrategias metacognitivas en función del uso: i) Antes de iniciar la lectura para ver su finalidad, anticipar el contenido y planificarla ii) Durante la lectura para facilitar y controlar el proceso lector, y iii) Después de la lectura para corregir errores de comprensión y poder transferir el conocimiento. (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 185). A continuación, se desarrolla cada una de estas estrategias:

1) Estrategias antes de la lectura

De acuerdo Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez (2012), las estrategias antes de la lectura se basan en cuatro etapas importantes: i) Determinar el tipo de texto ii) Establecer el objetivo de la lectura iii) Activar los conocimientos previos y iv) Generar preguntas (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 186).

i) Determinar el tipo de texto

Uno de los objetivos a tener en cuenta antes de la lectura es saber a qué clase de lectura nos enfrentamos, si es una lectura por placer o si es una lectura para obtener información. Las lecturas por placer son relajadas y se pueden llevar a cabo casi sin esfuerzo. Sin embargo, las lecturas para obtener información y aprender se desarrollan de forma más lenta y con mucho más esfuerzo (Palincsar y Brown, 1984: 118-124). Por el contrario, Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez (2012) consideran que es importante determinar primeramente el tipo de texto (narrativo, descriptivo...) y la categoría del texto (recetas, artículo periodístico...), esto determinará el tipo de información que se representa en la mente del lector facilitando la planificación y la organización del mismo (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 186).

ii) Objetivo de la lectura

Bofarull (2001: 134-136) destaca la importancia del interés por la lectura, así como por conocer su objetivo; por ejemplo, para buscar información, para disfrutar o aumentar el conocimiento y, de acuerdo con Schmitt y Baumann (1990), sabiendo el objetivo y la actividad a realizar con el texto es más fácil responder a cuestiones como ¿para qué se lee? ¿quién escribe y para qué? ¿qué finalidad tiene el contenido?

Establecer el propósito de la lectura es importante, ya que de no tener claro su objetivo los alumnos parten de ideas equivocadas o lo leen con pasividad, resultando la comprensión bastante empobrecida; por tanto, es importante saber el motivo de la lectura (Valenzuela et al., 2010: 7).

iii) Activar los conocimientos previos

Activar los conocimientos previos, según Solé (1992: 91-99), es una cuestión que se lleva a cabo por medio de inferencias, por ejemplo: ver las ilustraciones,

los títulos del texto, la organización del texto, el índice, los personajes e inferir el contenido, también es importante que el profesor y los alumnos puedan participar y compartir información sobre todo lo que se conoce del tema, para relacionarlo con lo que ya se sabe.

Para evaluar el contenido del texto se realiza mediante las inferencias, verificando y discrepando sobre lo que ya se conoce, es decir, se confirma y se corrige lo que ya se sabe sobre contenido que se va a leer (Solé, 1998: 8).

iv) Generar preguntas

Otra buena estrategia para activar el conocimiento previo de los alumnos es realizar preguntas. Esto ayuda a focalizar la atención y es una estrategia efectiva que proporciona un andamiaje entre lo que se sabe y lo que se va a aprender (Condemarin, 2000:2). Generar preguntas refuerza el entendimiento y el pensamiento crítico del lector. Antes de empezar a leer se pueden realizar actividades con preguntas interrogativas como: qué, cuál, dónde, cuándo y porqué, esto ayudaría a predecir e inferir el texto al leer (Ness, 2016: 190-191).

v) Otras estrategias

Moreno (2015:104) propone otras estrategias antes de la lectura:

- Concretar el objetivo o finalidad lectora.
- Activar los conocimientos previos.
- Enseñar previamente el vocabulario necesario.
- Precisar de qué forma se va a leer el texto.
- Formular hipótesis acerca del contenido.
- Relacionar el título con un el posible contenido.

2) Estrategias durante la lectura

Solé (1998) señala que los procedimientos a tener en cuenta durante la lectura se pueden ejercitar a través de la práctica, y muestra diferentes estrategias durante la lectura que se nombran a continuación: i) la formulación de predicciones sobre el texto. ii) plantearse preguntas sobre lo que se ha leído. iii) aclarar dudas sobre el texto, iv) resumir las ideas del texto. Y, por último, v) relacionar la información con el conocimiento previo (Solé, 1998).

i) Formulación de predicciones sobre el texto

El proceso lector debe considerar los siguientes elementos: el reconocimiento de los personajes principales, el orden y el lugar de los hechos, la relación causa y efecto. Para ello, es importante inferir la idea principal y la secundaria del texto, la consecuencia de los hechos y las características de los personajes etc. (Naranjo y Ávila, 2012: 104).

ii) Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído

Para desarrollar una lectura cercana e ir descubriendo el significado y ayudar a la comprensión es necesario formular preguntas y responder sobre lo leído (Ness, 2016: 192).

iii) Aclarar dudas sobre el texto

El control de la comprensión a medida que se va leyendo es importante para, de ese modo, saber si la comprensión del contenido del texto se está llevando a cabo. En este punto, el hacer uso de estrategias por parte del profesor o alumno facilita que se alcance la correcta y óptima interpretación (Solé, 1993: 25-26).

iv) Resumir las ideas del texto

Las estrategias como resumir y sintetizar permiten extraer las ideas principales y discernir entre lo principal y lo secundario, permiten adquirir la esencia del texto en función de los objetivos del lector (Solé, 1993:25-26).

v) Relacionar la información con el conocimiento previo

Las inferencias que se realizan a lo largo de la lectura posibilitan dos procesos relevantes en la comprensión lectora: a) el establecer conexiones entre el conocimiento previo y el texto y b) la obtención de una información global más elaborada (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 189). Al leer, los buenos lectores conectan y relacionan ideas entre la lectura y los conocimientos previos, como consecuencia de esto adquieren una comprensión más integradora; se puede decir, por tanto, que el grado de comprensión viene determinado por el conocimiento previo, puesto que mientras más se conoce del tema, es más fácil entender el texto. Una de las formas más exitosas de enriquecer el conocimiento previo es la lectura. Es importante considerar que cuanto más se lee, mejores referentes lingüísticos, históricos y culturales se tienen (Altamirano, 2003).

vi) Otras estrategias

Moreno (2015: 104) propone algunas estrategias durante la lectura:

- Reconducir la lectura mediante preguntas explícitas o inferenciales.
- Revisar o recapitular periódicamente el contenido.
- Modificar o confirmar hipótesis.
- Aclarar dudas de léxico y expresiones; referentes de todo tipo.
- Evaluar el contenido y la forma del texto en relación con el propio conocimiento y la lógica.

3) Estrategias después de la lectura

Después de la lectura se pueden distinguir tres objetivos: i) revisar los objetivos planteados antes de leer, ii) construir una representación global del texto, y por último, iii) precisar la finalidad comunicativa (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 189).

i) Revisar los objetivos planteados antes de leer

Al finalizar la lectura es importante que el lector revise si las expectativas y objetivos que se tenían de la propia lectura se han cumplido, esto se puede lograr por medio de la revisión de las respuestas a las preguntas e inferencias que se tenían antes de leer el texto (Condemarin, 2000: 5 y 14).

ii) Construir una representación global del texto

De acuerdo con Solé (1998), la principal estrategia después de la lectura es intentar encontrar la idea principal del tema y las ideas secundarias. Para ello, es necesario contemplar cinco reglas: omitir, seleccionar, generalizar, construir e integrar. Al omitir y seleccionar se suprime la información redundante y al generalizar, se intenta construir, integrar y sustituir esa información fundamental, de manera que quede integrada de forma más reducida. De esta forma, un resumen conserva el significado más genuino del texto. Por otro lado, Solé (1998) sostiene que el resumen debe englobar una línea argumental del texto (el problema, la acción y la resolución).

Bofarull (2001: 137-138) por su parte, sostiene finalmente que las estrategias después de la lectura no solo permiten sintetizar, resumir, hacer esquemas, mapas conceptuales y ampliar el conocimiento inicial, sino también conseguir que el alumno sea capaz de identificar el tema y la idea principal, responder a

preguntas generales del texto y a preguntas más allá del texto que requieren creatividad e imaginación.

iii) La finalidad comunicativa

Por último, Solé (1998) concluye que el profesor también debe enseñar a los alumnos a preguntarse a ellos mismo, de modo que, los estudiantes sean críticos con su propia comprensión. Según su perspectiva, una de las estrategias más importantes después de la lectura, demuestran que, el hecho de que se formulen preguntas, estas deben conducir al contenido del texto, a formase una opinión, además de contrastar información y a construir conocimiento (Solé, 1998).

iv) Otras estrategias

Moreno (2015: 104) nos propone otras estrategias después de la lectura:

- Estrategias de preguntas literales.
- Estrategias para generar inferencias, conclusiones, implicaciones; evocar, asociar, relacionar ideas, hechos, estructuras.
- Volver a relacionar título y contenidos.
- Confirmar o negar hipótesis.
- Deducir ideas, intenciones.
- Generar proyecciones prácticas.
- Generar inferencias lógicas.
- Resumir y sintetizar el conocimiento.
- Generalizar/ aplicar el conocimiento.

2.7.3. Estrategias socio-afectivas

Las estrategias socio-afectivas no son estrategias que ayudan a la comprensión, al estudio o al procesamiento de la información; por el contrario, son estrategias complementarias que favorecen el control de las inferencias emocionales y pueden llegar a alterar los procesos cognitivos. Algunos ejemplos se basan en estrategias emocionales y otros en estrategias sociales, de este modo, la práctica de estas estrategias indirectamente conlleva a una mejor comprensión y a resultados óptimos.

Las estrategias socio-afectivas, incitan emociones con respecto al aprendizaje obteniendo efectos sobre el esfuerzo, persistencia y el rendimiento; no obstante, no existen muchos estudios empíricos sobre ello (Suárez y Fernández, 2013: 233).

El lector, al leer e intentar comprender un texto, suele emplear estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr la comprensión, no obstante, existen variables emocionales que pueden afectar a la comprensión (Díaz et al., 2017: 17). Las estrategias socio-afectivas se refieren a las emociones, actitudes, motivaciones o factores que influyen en el proceso cognitivo (Regueiro Rodríguez, 2019: 3). El uso de estas estrategias es importante, debido a que posibilitan el control de las inferencias afectivas que interrumpen el proceso lector (Díaz et al., 2017: 19). Las actividades lectoras requieren dos elementos importantes: la actitud y la motivación (Regueiro Rodríguez, 2019: 4). En palabras de Regueiro Rodríguez (2019: 30) "...las estrategias afectivas ayudan a regular las emociones, las motivaciones, las actitudes y los valores" (Regueiro Rodríguez, 2019: 30).

Dentro de las estrategias socioafectivas destacan las estrategias sociales, esto es, el hacer preguntas, pedir explicaciones o repetir algo; y las estrategias afectivas tales como la regulación de las emociones o la motivación (Caiafa, 2016: 36). Algunos ejemplos de estrategias afectivas incluyen el control del

tiempo, la organización del estudio o el ambiente de trabajo. Las estrategias afectivas no afectan el estudio, sino que tienen como objetivo principal mejorar la motivación y las condiciones en las que la comprensión se pueda llevar a cabo (Díaz et al., 2017: 20). Existen también estrategias motivacionales que incluyen, por ejemplo, la estrategia de la valoración social, que valora el esfuerzo y el rendimiento o la estrategia del control de ansiedad (Suárez y Fernández, 2013: 234-235).

CAPÍTULO III:

PROGRAMAS INSTRUCCIONALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los puntos que se van a tratar en el capítulo III de la fundamentación teórica son los siguientes:

3. Programas instruccionales para facilitar el uso de la comprensión lectora
 - 3.1. SAIL Students achievement indepent learning
 - 3.2. CORI Concept Oriented Reading Instruction
 - 3.3. QAR Question Answer Relationship
 - 3.4. ISL Informed Strategies for Learning
 - 3.5. TWA Think before while after reading
 - 3.6. CRS Collaborative Reading Strategies
 - 3.7. KWL Know Want to know Learned
 - 3.8. DRTA Direct Reading Thinking Activity
 - 3.9. Programas Instruccionales de lectura SQ3R y SOAR
 - 3.9.1. Programa de lectura SQ3R
 - 3.9.2. Programa de lectura SOAR

CAPÍTULO III: PROGRAMAS INSTRUCCIONALES DE COMPRENSIÓN LECTORA

3. Breve introducción de los programas instruccionales para facilitar el uso de comprensión lectora

Los programas instruccionales agrupan varias estrategias cognitivas y metacognitivas, cuya finalidad es favorecer la comprensión lectora, el estudio y la obtención de mejores resultados. El hacer uso de estos programas y automatizar las estrategias permite concentrarse y retener información con facilidad, definir lo importante y prioritario además de organizar la información; las estrategias se tornan más fáciles de llevar a cabo y se encuentran de forma ordenada en cada programa instruccional.

Aunque muchos profesores de enseñanza media y bachillerato se quejan de que la familia no se involucra en la educación de los hijos, los padres son conscientes de que una buena formación es la única garantía de abrirse al futuro. Son muchos los aspectos que los progenitores deben tener en cuenta sobre cómo implicarse en marcar la exigencia que corresponde a sus hijos. Algunos de estos aspectos son: los hábitos de trabajo, la organización del tiempo, la valoración del esfuerzo y el hábito lector (González Cabanach et al., 2005: 116). Como se viene reiterando anteriormente, la competencia lectora es fundamental para el aprendizaje, y la carencia del hábito lector suscita muchas dificultades académicas. Dentro del currículum escolar, la lectura es la herramienta fundamental de la comprensión que, finalmente, permite el acceso a la cultura y al aprendizaje. El desarrollo de una buena competencia lectora es la habilidad básica para acceder al conocimiento y al uso de estrategias, como pueden ser: la búsqueda de información, análisis de datos, resolución de problemas, interpretación del contenido etc. Es relevante considerar que los lectores hábiles dominan mejor las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas; el estudiante primero detecta si no entiende el texto y segundo si es capaz de

hacer uso de mecanismos para poder suplir la falta de comprensión (Arándiga, 2005).

Por otra parte, Flavell (1979) considera que los aprendices creen que su aprendizaje está basado en repetir con sus propias palabras el contenido más importante del texto. En este sentido, se considera que durante los primeros años de educación los escolares son capaces de desarrollar ciertas estrategias metacognitivas, reguladas siempre por parte del profesor; posteriormente, ya en la adolescencia, son los mismos alumnos los que pueden establecer qué estrategia utilizar (Flavell, 1979: 907).

Del mismo modo, el modelo de Pearson y Gallagher (1993) refleja que los aprendices en sus primeras etapas escolares o los lectores noveles en una primera fase en el uso de estrategias, no son capaces de hacer uso de las estrategias de manera directa, por lo tanto, es el docente quien, mediante la enseñanza directa, explica cómo, cuándo y por qué se deben usar las estrategias en distintas situaciones. En una segunda fase, el alumno es capaz de usar dichas estrategias por medio de la práctica. En la tercera fase, los estudiantes con más experiencia usan las estrategias de manera espontánea, desarrollando habilidades metacognitivas (Pearson y Gallagher, 1993: 32-33).

Los programas instruccionales de comprensión lectora se basan en una secuencia de estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr una comprensión profunda, de esa manera es posible realizar un análisis crítico del contenido, así como lograr una mejor atención y memorización un óptimo conocimiento de los contenidos y una mejor habilidad para la resolución de problemas. Se ha desarrollado una clasificación de estos programas basada en la sistematización de Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez (2012: 193) y, aunque existen varios programas instruccionales para la comprensión lectora, Apriliana (2022) realiza un estudio que sobre dos programas DRTA y KWL, los cuales considera efectivos para poder evaluar y mejorar los resultados de

aprendizaje y determina el uso de las estrategias de estos programas de manera adecuada. Del mismo modo, de acuerdo a los intereses de los alumnos, permite una buena comprensión lectora (Apriliana, 2022: 14). Por ello, se han determinado agregar dos programas más a la categorización de programas instruccionales de comprensión lectora que Gutiérrez Braojos y Salmerón Pérez (2012) ha desarrollando. Y, aunque en la actualidad existen diferentes clasificaciones así como distintos programas instruccionales dirigidos a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, a continuación se detallan los más importantes.

3.1. SAIL¹⁸ (Students achievement independent learning)

Este programa instruccional incluye un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas. SAIL (*Students achievement independent learning*) está dividido en dos partes: la enseñanza directa de estrategias por parte de un docente y una segunda parte en la que los alumnos construyen el significado.

El programa instruccional SAIL (*Students achievement independent learning*) no solo proporciona las estrategias lectoras, sino también su utilización adaptándolas a las necesidades de lectura. Las explicaciones que proporciona el docente no solo incluyen la información sobre los beneficios del uso de estrategias, también el cómo hacer uso de ellas y la explicación verbal del razonamiento del uso apropiado de las estrategias mientras se lee. Las estrategias son variadas, por ejemplo: inferir el significado cuando no se entiende, ignorar palabras que son desconocidas, intentar entender el significado global del texto (Brown et al., 1996: 21).

Al comienzo de la lectura, el profesor lee en voz alta, analiza el contenido y la estructura, realiza las predicciones correspondientes, las congruencias e incongruencias y luego posibilita que los alumnos hagan lo mismo, de esa forma, se adquieren distintas interpretaciones del texto (Pressley et al., 1994:7,8).

Este programa de lectura es dirigido por el profesor en clase y se basa en una lectura de grupo que difiere de la convencional. 1) Antes de empezar a leer el texto hay preguntas sobre la lectura (prelectura). 2) A medida que se lee, el profesor facilita estrategias como: predecir, visualizar, resumir. 3) En tanto se lee el texto, por orden y en voz alta para reducir las respuestas impulsivas, se realizan preguntas de comprensión. 4) El profesor va interpretando la lectura en voz alta y todos van entendiendo cada párrafo hasta el final (Bergman, 1992: 598-599); (Brown et al., 1996: 21).

¹⁸ SAIL: Consecución del aprendizaje independiente.

A continuación se nombran algunos ejemplos de preguntas para entender la idea principal del texto: ¿De qué trata la historia? ¿Cuál es el problema? ¿Cuál es la solución? Otros ejemplos de preguntas que se refieren a estrategias de predicción, visualización, confirmación y decisión: ¿Qué va a pasar después? ¿Qué me hace pensar eso? Algunas interrogantes para hacer uso de estrategias que ayudan a resumir el texto: ¿Qué ha pasado hasta ahora? Ejemplos de preguntas para pensar en voz alta: ¿Qué estoy pensando? ¿Por qué? Por último, algunas cuestiones para resolver problemas cuando no se entiende el texto ¿Debería ignorar y seguir leyendo? ¿Debería volver a leer el texto? (Bergman, 1992: 599).

Como se mencionaba anteriormente, una de las características que propone este programa es la retroalimentación, ya que en tanto en cuanto los estudiantes leen, reciben continuamente comentarios acerca del uso de estrategias, los cuales indican soluciones sobre cómo resolver los distintos problemas de lectura. Otra característica que se puede comprobar es el debate entre los alumnos, cuya finalidad es monitorear su propio entendimiento. Y aunque existen distintas discusiones e interpretaciones sobre texto, se enfatiza la correcta aplicación de estrategias lectoras (Brown et al., 1996: 21).

Los objetivos de este programa se basan en: 1) saber de qué va la lectura, 2) establecer la finalidad sobre lo que se desea aprender y 3) promover la lectura de manera frecuente y permanente (Bergman, 1992: 598-599).

La ventaja al hacer uso del programa SAIL (Students achievement independent learning) es la enseñanza de las estrategias de manera directa y mediante la práctica con ayuda del profesor. Asimismo, se puede considerar otra ventaja al diálogo existente entre el profesor y el alumnado sobre la interpretación del texto y la aplicación de estrategias por parte de los estudiantes (Williams, 2002: 251). En esa misma línea, Brown et al. (1996: 32-33) nombran algunos

beneficios a corto y largo plazo al hacer uso del programa SAIL; a corto plazo se adquiere más información de las historias que se leen en grupo y se desarrolla un entendimiento más personalizado y abundante, mientras que a largo plazo los alumnos adquieren mayor conocimiento en cuanto a las estrategias en comparación con otros estudiantes. En palabras de Brown et al. (1996):

SAIL had positive short-term and long-term impacts. In the short term, students acquired more information from stories read in reading group and developed a richer, more personalized understanding of the stories (...)SAIL had long-term impacts as well, consistent with our expectations, the SAIL students exhibited greater awareness of strategies by the end of the year than the comparison students (Brown et al., 1996: 32-33).

Son varios los modelos psicolingüísticos que están relacionados con el programa SAIL (*Students Achievement Independent Learning*); sin embargo, el modelo de construcción e integración MCI de Walter Kintsch, que se divide en dos fases 1) la fase de construcción y 2) la fase de integración, puede considerarse el más propicio para establecer un análisis psicolingüístico.

Mediante la fase de construcción intervienen el texto y la activación de los conocimientos previos y no se discrimina lo que no es comprensible o no; sin embargo, por medio de la fase de construcción se realiza una depuración de los significados que intervienen en la comprensión, llevándose a cabo en entendimiento del texto (Herrada-Velarde y Velarde, 2017: 192). Algunos de los principios que presenta el programa SAIL (*Students Achievement Independent Learning*) se basan en el uso de distintas estrategias, por ejemplo, a medida que los estudiantes leen, reciben por parte de los profesores directrices continuas sobre las estrategias lectoras que deben usar para resolver los distintos problemas de comprensión y, por medio de la discusión final que se desarrolla al terminar la lectura, se promueve el control del entendimiento que se basa en la interpretación del texto y en la aplicación de estrategias (Brown et al., 1996: 21). La fase de construcción que destaca Herrada-Velarde y Velarde (2017) coincide

con la fase inicial del programa SAIL (*Students Achievement Independent Learning*) que se lleva a cabo cuando el profesor guía la lectura y hace uso de las estrategias de prelectura como predecir o visualizar; sin embargo a medida que se va leyendo y entendiendo el texto se va llevando a cabo la fase de integración que finalmente se concreta con la discusión final y la interpretación del texto. Como se comentaba anteriormente estas dos fases corresponden al modelo psicolingüístico de construcción e integración MCI. Por tanto, el programa SAIL (*Students Achievement Independent Learning*), desde el punto de vista psicolingüístico, es un programa propicio para la comprensión de textos.

3.2. CORI¹⁹ (*Concept-Oriented Reading Instruction*)

Este programa instruccional de lectura está dividido en cuatro partes basadas en la comprensión lectora. El programa hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas pero, a su vez, se rige por varios principios en los que al comienzo los estudiantes adquieren varios tipos de estrategias y, de acuerdo con la temática que se vaya a abordar, existe una interacción con el exterior, de manera que sea posible conocer mejor el contenido de forma práctica. Finalmente, los docentes ordenan y monitorean las estrategias que tienen que usar de manera que estas se lleven a cabo y se logre una mejor comprensión.

El programa de lectura CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) se basa en dos aspectos importantes: apoyar las estrategias cognitivas para la construcción del conocimiento durante la lectura y sostener el desarrollo motivacional de los alumnos (Guthrie et al., 2004: 403-404).

El programa se divide en cuatro fases:

- 1) Observar y personalizar: los alumnos observan lo que quieren investigar en su mismo entorno.
- 2) Buscar y localizar: los alumnos desarrollan sus propias preguntas y buscan información para poder contestarlas.
- 3) Comprender e integrar: los alumnos recopilan la información necesaria a través de distintos textos.
- 4) Comunicar a los demás: los alumnos comparten información a través de distintas actividades como resumir el conocimiento previo o presentaciones orales (Guthrie, 1994, 6: 11).

¹⁹ CORI Instrucción de lectura orientada a conceptos

De acuerdo con Guthrie et al., (1998: 262-263) el programa CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) presenta algunos principios: a) El aprendizaje conceptual: este incluye muchos tipos de adquisición que consisten en características particulares, proposiciones y principios. Los estudiantes adquieren estrategias que pueden aplicarse a distintos contextos, nuevas situaciones y a resolver problemas; b) La interacción con el mundo real: un tema conceptual que se está leyendo puede ser relacionado con una experiencia en un contexto externo, donde el lector puede hacer uso de sus sentidos etc. Por ejemplo: una salida cultural. Este tipo de actividades sirve para dos propósitos: El primer propósito es el entretenimiento, al promover que la salida esté enlazada a un libro de lectura. El segundo propósito es tener la oportunidad de despertar la curiosidad, al cuestionarse a sí mismo lo que quiere aprender, de esa manera el alumno puede adquirir un conocimiento relevante. c) Dirección: el profesor intenta responder preguntas que hacen los alumnos; los estudiantes marcan objetivos de lectura, el profesor apoya y motiva a los estudiantes en la lectura y en su propia autonomía; d) Instrucciones estratégicas: los profesores dan a los estudiantes estrategias para una mejor lectura; estas incluyen: priorizar el conocimiento, buscar información, interpretar un texto, así como entablar modelos de discusión etc. e) Expresión: Los profesores otorgan a los alumnos tiempo para poder pensar y planificar la lectura; d) Coherencia: las actividades propuestas están relacionadas. Los temas como la experiencia con el mundo real, las estrategias de lectura, los conocimientos del tema y los textos científicos están unidos. La coherencia provee una forma más interesante y significativa de llevar a cabo los objetivos (Guthrie et al., 1998: 262-263).

La información en detalle del programa CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) se puede encontrar mediante la página

web: <https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/concept-oriented-reading-instruction-cori>

Como se mencionaba, el programa Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)²⁰ es un modelo que integra el conocimiento, las estrategias así como la motivación haciendo uso de varias áreas temáticas que logren motivar al alumnos, y este pueda lograr la comprensión por medio de distintas actividades, y de instrucciones explícitas como hacer preguntas, extraer hechos y comunicar lo que ha buscado. Los principales componentes se refieren a unidades temáticas basadas en distintas áreas de conocimiento, para lo cual se requiere un entendimiento profundo del contenido. El programa se basa en estrategias cognitivas y metacognitivas como experimentar, colaborar, encontrar las ideas principales, hacer inferencias, preguntarse, buscar temas de investigación, integrar contenidos y promover un aprendizaje activo (Reading Rockets, 2001).

Algunas ventajas que se adquieren por medio del programa CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) son por ejemplo: la comprensión profunda texto, así como la motivación, factor fundamental que interviene en la lectura. Los alumnos aprenden mejor los conceptos cuando estudian en profundidad, lo cual es una ventaja para el conocimiento general y para su propio aprendizaje. CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) ofrece a los lectores actividades que se trabajan por medio del aprendizaje activo, a través del cual el lector interactúa con el mundo que le rodea (Reading Rockets, 2001).

El programa CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) está relacionado con varios modelos psicolingüísticos, como puede ser el modelo de representación de Kintsch y Van Dijk que se divide en tres niveles a) el código superficie, b) el texto base, y c) el modelo de situación. El código superficie se refiere al texto; el texto base al significado del texto; y el modelo de situación es la integración de la información textual con el conocimiento previo (Ferro et

²⁰ Se resume el contenido y las ventajas principales de la página web relacionada con el programa instruccional CORI <https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/concept-oriented-reading-instruction-cori>

al.,2012: 116). Algunos de los principios que el programa CORI presenta son el aprendizaje conceptual que se refiere a las distintas estrategias que se aplican para resolver problemas o a la interacción con el mundo real (Guthrie et al., 1998: 262-263); es decir, el refuerzo, además de las estrategias basadas en el conocimiento previo, es la base principal de este programa. Este trabajo asiduo que se emplea en el conocimiento previo desde el punto de vista de la psicolingüística y dentro del modelo de representación de Kintsch y Van Dijk, equivale al tercer nivel del modelo de situación al que se refiere Ferro et al. (2012), puesto que al hacer énfasis en el conocimiento previo es más fácil que la información textual se integre y se comprenda mejor. Se puede considerar que el programa CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) es, por tanto, un programa instruccional favorable para comprensión lectora.

3.3. QAR²¹ (*Question Answer Relationship*)

El programa QAR (*Question Answer Relationship*) se basa en responder y encontrar respuestas a distintos tipos de preguntas. Como resultado, los alumnos son capaces de encontrar la información necesaria y comprender la lectura, también son capaces de determinar la estructura y los tipos de inferencias requeridas.

Este programa fue desarrollado por Taffy Rafael (1986), aunque la idea original se basó en la taxonomía interrogativa de Pearson y Johnson (1978). La estrategia lectora se basa en una serie de preguntas no independientes, pero relacionadas entre el texto y el conocimiento previo. El objetivo fundamental de este programa instructivo es la elaboración del proceso de pensamiento que fomenta diferentes habilidades metacognitivas (Afriani et al., 2020: 551). Algunas ventajas del programa son, el fomento del interés en la lectura. La estrategia de QAR (*Question Answer Relationship*) hace que los estudiantes tengan más interés y confianza al responder preguntas de comprensión. Las preguntas también ayudan a buscar palabras, frases e información y, a su vez, mejoran el pensamiento crítico (Auliatisny y Yasin, 2017: 45).

Las preguntas de QAR (*Question Answer Relationship*) se basan en varias estrategias de comprensión: la localización de la información, la estructura del texto, cómo la información está organizada y también requiere determinar cuándo la inferencia es requerida (Suswika et al., 2020: 98). Los tipos de preguntas se dividen en cuatro: a) *Right there questions* se refiere a preguntas que tienen una sola respuesta. b) *Think and search questions* son preguntas y respuestas corta. c) *Author and me question* se refiere a preguntas de opinión y d) *On my own questions* son preguntas sobre las experiencias del autor (Auliatisny y Yasin, 2017: 45).

²¹ QAR Relación pregunta-respuesta

La información del programa QAR (Question-Answer Relationship) se puede encontrar mediante la página web:

<https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/question-answer-relationship-qar>

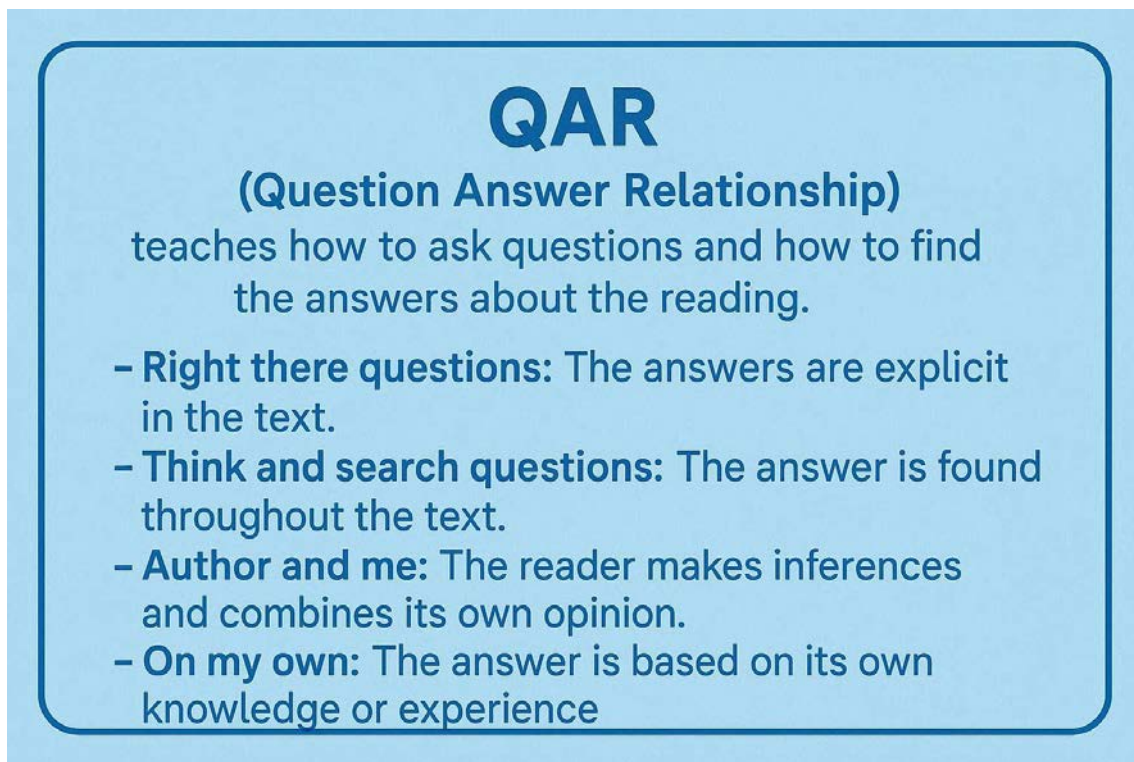


Figura 4. Resumen de las estrategias del programa QAR²²

El programa QAR²³ (*Question-answer relationship*) forma parte de uno de los programas instruccionales de lectura, con lo que los estudiantes realizan preguntas clave sobre su propia comprensión y encuentran las respuestas a sus preguntas por medio de la localización de un hecho específico, una inferencia o por medio de sus experiencias previas.

Para ello, como se comentó anteriormente, el programa está formado por cuatro tipos de preguntas como: 1) *Right There Questions*: las preguntas de

²² Elaboración propia.

²³ Se resume el contenido y las ventajas principales de la página web relacionada con el programa instruccional QAR <https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/question-answer-relationship-qar>

reflexión que se refiere a preguntas de tipo inferencial, cuya respuesta se pueden encontrar en el texto. Algunas de las estrategias que se pueden utilizar se refieren a volver a leer, leer de forma general o buscar palabras etc. Las preguntas que se pueden realizar son preguntas basadas en los pronombres interrogativos ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? etc. 2) *Think and Search Questions*: se alude a preguntas de reflexión e indagación en las que los lectores recopilan información dentro del texto para poder responder. Destacan algunas estrategias como: Releer, leer en detalle, buscar información. Algunas preguntas que se pueden realizar son, por ejemplo: Resume, compara, encuentra dos ejemplos, vuelve a contar la historia etc. 3) *Author and you*: preguntas entre el autor y el lector; se refiere a preguntas en las que se relaciona la pregunta con la propia experiencia personal, la respuesta no se encuentra dentro del texto; sin embargo, el estudiante tiene que leer el texto para poder responder. Algunos ejemplos de estrategias se basan en: predecir lo que pasará, comenta lo que sabes con relación al contenido, etc, mientras que algunos ejemplos de preguntas que se pueden formular son: nombra la idea principal, predice, etc. 4) *On my own*: constituye preguntas personales que no requieren la lectura del texto; para ello, los lectores se basan en los conocimientos previos para poder responder a las preguntas. Algunas estrategias son: relaciona, compara con el conocimiento previo o lecturas relacionadas con el contenido del texto, piensa sobre lo que ya sabes sobre la lectura etc. Algunos ejemplos de preguntas son: ¿Cuál es tu opinión sobre la lectura? ¿Qué sentirías si....? (Reading Rockets, 2001).

Las ventajas de usar el programa QAR (*Question-answer relationships*) se basan en formular distintas clases de preguntas sobre la propia comprensión y hacer uso de estrategias cognitivas para poder llegar a comprender el texto en profundidad. Los lectores son capaces de responder preguntas localizando un dato específico por medio de una inferencia o de acuerdo a su experiencia propia.

El programa QAR (*Question-answer relationships*) incentiva a pensar de forma creativa y a trabajar de manera cooperativa e incluso a hacer uso de habilidades de pensamiento más avanzadas que incluyen el pensamiento crítico (Reading Rockets, 2001).

Desde el punto de vista de la psicolingüística, el programa instruccional QAR (*Question-reading relationships*) está relacionado con varios modelos psicolingüísticos como puede ser el modelo interactivo de Kenneth Goodman (1976). De acuerdo con este modelo, el significado del texto se construye mediante la información gráfica, fonológica, sintáctica y semántica del texto. El lector desempeña un papel activo utilizando su conocimiento y experiencia previa (Viglione et al., 2005: 87-88). El programa QAR (*Question-answer relationships*) se basa en varias estrategias de comprensión: la localización de la información, la estructura del texto, la organización del texto y, conocer si las inferencias son necesarias (Suswika et al., 2020: 98). Para ello, los tipos de preguntas, como se ha ido comentando, se dividen en cuatro: a) *Right there questions* b) *Think and search questions* c) *Author and me question* d) *On my own questions* (Auliatisny y Yasin, 2017: 45). Solo el primer tipo de pregunta (*Right there questions*) se basa en la comprensión literal, los tres tipos de preguntas restantes se basan en reflexiones y opiniones de los estudiantes relacionadas con el conocimiento previo y sus experiencias, que, a su vez, coinciden con el modelo psicolingüístico de Kenneth Goodman (1976). Por tanto, el programa QAR (*Question-answer relationships*), desde el punto de vista psicolingüístico, es conveniente para la comprensión lectora.

3.4. ISL²⁴ (*Informed Strategies for Learning*)

El programa ISL (*Informed Strategies for Learning*) se compone de varios módulos de aprendizaje cuya finalidad principal es saber usar principalmente estrategias lectoras. Otro propósito del programa es el reconocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizan en la lectura y, por último, que los alumnos sean conscientes de qué estrategia emplear, dependiendo del contenido de la lectura.

El principal objetivo del programa ISL (*Informed Strategies for Learning*) es saber hacer uso de las estrategias de comprensión lectora y llegar a formar lectores independientes (Paris et al., 1984: 1241). El programa diseñado por Paris et al. (1984) se utiliza con la finalidad de que el alumno sea capaz de regular la lectura de forma independiente y ser consciente de evaluar su propia comprensión; para ello, es fundamental conocer cómo, cuándo y por qué usar las diferentes estrategias (Rottman y Cross, 1990: 271).

Otro propósito del programa ISL (*Informed Strategies for Learning*) es informar a los estudiantes sobre las estrategias que facilitan la comprensión lectora. El programa está basado en módulos que están diseñados para dar a conocer las estrategias de forma concreta y mostrar su uso, además de las ventajas que se obtienen al ponerlas en práctica. Por ejemplo, una lección sobre lectura rápida describe la estrategia, muestra cómo usarla, además de saber si es una estrategia útil o no. Por medio de estos módulos los lectores también tienen la oportunidad de observar a otras personas hacer uso de las estrategias y ponerlas en práctica en el aula. El diálogo con profesores y compañeros proporciona retroalimentación y orientación (Paris et al. 1984: 1243).

Por lo tanto, el programa ISL (*Informed Strategies for Learning*) está conformado por la información sobre el conocimiento procedimental de las

²⁴ ISL Estrategias informadas para el aprendizaje

estrategias de lectura, junto con la práctica, además, del aprendizaje guiado. A modo de resumen, la primera fase de los módulos aborda la cuestión general del conocimiento de los objetivos, planes y estrategias de lectura. La segunda fase se centra en estrategias específicas relacionadas con la comprensión del significado del texto. La tercera fase enfatiza la monitorización de la comprensión en la que los alumnos aprenden estrategias específicas para evaluar, planificar y regular la lectura (Paris et al., 1984: 1245). La evaluación mide el esfuerzo, la facilidad y la certeza para resolver un problema. La planificación considera el tiempo y el esfuerzo para generar soluciones y, por último, la regulación se refiere a saber escoger un plan y controlar que este se lleve a cabo (Paris et al., 1984: 1241). Cabe señalar que el programa ha recogido dos aspectos fundamentales basados en la metacognición: a) El conocimiento de la cognición, y b) el saber qué estrategia utilizar de forma autónoma (Paris et al., 1984: 1241).

Las ventajas que ofrece el programa instruccional ISL (*Informed Strategies for Learning*) se basan en facilitar que los alumnos se den cuenta en cómo, cuándo y por qué hacer uso de diferentes estrategias de comprensión a lo largo de la lectura, así como hacer que los estudiantes lleguen a ser lectores independientes y que sean finalmente capaces de regular su propia comprensión. Para ello, por medio de módulos autodirigidos, en varias semanas se les enseña a evaluar, planificar y regular su propio entendimiento. A través del programa instruccional ISL (*Informed Strategies for Learning*) los aprendices mejoran las habilidades metacognitivas y son capaces de leer estratégicamente (Rottman y Cross, 1990: 271). Además, la motivación que los alumnos que participan en los módulos demuestran mientras aprenden y el uso de estrategias en la lectura, facilita el aprendizaje (Rottman y Cross, 1990: 277).

El programa ISL (*Informed Strategies for Learning*) está relacionado con varios modelos psicolingüísticos, como puede ser el modelo descendente o top down, el cual se basa en la interpretación del texto (Tejada, 2001: 118); para ello, se basa en la predicción eficiente y continua del texto y se da prioridad a la capacidad interpretativa, al conocimiento previo y a todos los elementos socioculturales (Hernández, 2007: 2). El programa instruccional ISL (*Informed Strategies for Learning*) está compuesto de varias fases; una fase inicial, que trata sobre el entendimiento general de los objetivos, planes y métodos de lectura; la siguiente fase se enfoca en las estrategias concretas para entender el significado del texto y la última fase destaca por la supervisión de la comprensión, donde los estudiantes aprenden métodos específicos para evaluar, planificar y regular su propia lectura (Paris et al., 1984: 1245). Llevar a cabo todas estas fases permite una comprensión eficiente del texto que se vincula a las características del modelo descendente o modelo top down que mencionó Tejada (2001), como son la interpretación del texto o la activación del conocimiento previo, que, como se ha reiterado, son factores imprescindibles en la correcta comprensión del texto.

3.5. TWA²⁵ (*Think before reading, think while reading, think after reading*)

Antes, durante y después de la lectura son las tres partes que componen el programa TWA (*Think before reading, think while reading and think after reading*). En cada una de estas partes se reflexiona sobre el uso de las distintas estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura, que finalmente son las estrategias que comprende el programa.

TWA está dividido en tres partes. El primer componente de TWA (*Think before reading*) es pensar antes de la lectura; para ello, los aprendices tienen que razonar sobre el objetivo del autor y lo que se sabe de la lectura y, por último, tener claro lo que el estudiante quiere aprender del texto. El segundo componente es reflexionar durante la lectura (*Think while reading*). Para ello, a los estudiantes se les enseña a verificar la velocidad de la lectura, a relacionar el texto con los conocimientos previos y a releer ciertas partes que no se han entendido. Por último, el tercer componente se basa en pensar después que se ha leído el contenido (*Think after reading*). Para ello, es importante tener en cuenta la lectura del párrafo, encontrar la idea principal, resumir la información y, por último, razonar sobre lo que se ha aprendido (Mason, 2013: 127-139).

| |
|---|
| Think before Reading |
| Think about The author's purpose / What you know / What you want to know |
| Think while Reading |
| Think about Reading speed / Linking knowledge / Rereading part |
| Think after Reading |
| Think about The main idea / Summarizing information / What you learned |

Cuadro 2. Esquema de las estrategias TWA. TWA = Think before reading, think. While reading, think After reading²⁶.

²⁵ TWA Pensar antes de leer, pensar mientras se lee, pensar después de leer

²⁶ Fuente Chart of strategies TWA = Think before reading, think While reading, think After reading. (Mason, 2013: 130).

Los alumnos que hacen uso del programa TWA (*Think before reading, think while reading and think after reading*) son capaces de tomar conciencia de las estrategias que propone el programa antes, durante y después de la lectura (*before reading, while reading, after reading*), de esa forma van entendiendo mejor la lectura evitando caer en el desánimo. La división de la lectura en tres etapas antes, durante y después de la lectura permite que la lectura sea más controlable y manejable, lo que previene de la sobrecarga cognitiva. TWA (*Think before reading, think while reading and think after reading*) mejora las estrategias metacognitivas. A medida que el estudiante se va acostumbrando cada vez más al programa el profesor reduce gradualmente el andamiaje, es decir, las estrategias del programa TWA (*Think before reading, think while reading and think after reading*) se incorporan automáticamente a la lectura. Como resultado, el alumno es capaz de comprender textos más largos y responder a mayor cantidad de preguntas relacionadas con el texto (Grünke et al., 2024: 69).

Por otro lado, alumnos con dificultades de aprendizaje han mejorado la comprensión al hacer uso del programa TWA (Mason, 2013: 131).

El programa TWA (*Think before reading, think while reading and think after reading*) está relacionado con varios modelos psicolingüísticos, como el modelo de representación de Kintsch y Van Dijk que se divide en tres niveles a) el código superficie, b) el texto base, y c) el modelo de situación. El código superficie se refiere al texto; el texto base indica el significado del texto, y el modelo de situación comprende la integración de la información textual con el conocimiento previo (Ferro et al., 2012: 116). Como se comentó anteriormente, el programa instruccional TWA (*Think before reading, think while reading and think after reading*) se compone de tres partes. La primera parte, denominada "*Think before reading*", implica que los alumnos reflexionen sobre lo que conocen de la lectura, así como la intención del autor, además de definir lo que quieren aprender de la lectura. La segunda parte, "*Think while reading*" indica

la vinculación del contenido con los conocimientos previos y volver repasar los fragmentos que no se han llegado a entender. Finalmente, la tercera parte “*Think after Reading*” se enfoca en la atención, identificar la idea central, resumir lo leído y reflexionar sobre el aprendizaje que se ha obtenido (Mason, 2013: 127-139). La segunda y tercera parte del programa instruccional TWA “*Think while reading*” y “*Think after reading*” TWA estarían relacionadas con el texto base y el modelo de situación del modelo de representación de Kintsch y Van Dijk. Dado que el texto base recoge el significado del texto vinculado a su comprensión y que se lleva a cabo con las estrategias de la fase “*Think while reading*”, y el modelo de situación que comprende la integración de la información con el conocimiento previo, estaría relacionado con la fase “*Think after reading*”, ya que la identificación de las ideas importantes, así como el resumen o realizar una reflexión sobre lo aprendido requiere la integración de la lectura con el conocimiento previo.

3.6. CRS²⁷ (*Collaborative Strategic Reading*)

El programa CRS (*Collaborative Strategic Reading*) consta de cuatro fases. La primera fase se refiere a la revisión del texto y a partir de la segunda fase se ponen en práctica las estrategias cognitivas y metacognitivas. Sólo en caso de que el texto no se llegue a comprender se realizan más actividades para la mejora de la comprensión. En una tercera fase, se intenta comprender las ideas principales del texto y, en la última fase, se debate para poder entender bien lo que se ha leído.

CRS (*Collaborative Strategic Reading*) se empezó a poner en práctica desde 1980 y se basa en la teoría constructivista de Vygotsky. El programa CRS (*Collaborative Strategic Reading*) consiste en cuatro fases, como son las siguientes: *preview*, *clink* and *clunk*, *the gist*, y *wrap up* (Alqarni, 2015: 161). La primera fase i) “*Preview*” analiza la revisión del texto antes de leer. Los estudiantes revisan la lectura y retienen la información por uno o dos minutos para poder activar el conocimiento previo y poder, de esa manera, realizar predicciones sobre lo que aprenderán ii) “*Clink* and *clunk*” la estrategia “*Clink*” (lo ha conseguido) se refiere al entendimiento completo de todo el contenido del texto que el alumno ha desarrollado al leer; por el contrario, si el alumno no entiende lo que ha leído, la estrategia se denomina “*Clunk*” (no lo ha conseguido). “*Clunk*” alude a los conceptos e ideas complicadas, para las cuales el profesor pide que subrayen las palabras y frases difíciles; posteriormente, una vez leído el texto, el profesor explica el significado de cada palabra, es decir, cuando los alumnos encuentran alguna dificultad, las identifican y son los profesores los que les dan estrategias para poder entender la lectura. iii) “*Gist*” significa entender las ideas principales mientras se lee el texto para saber si se ha entendido; en este caso, el profesor requiere que los alumnos parafraseen las ideas importantes, por ejemplo, los lugares más importantes, los personajes, los eventos. Por último, iv) *Wrap up* discusión, se

²⁷ CRS Estrategias de lectura colaborativa

refiere a que los mismos alumnos generen preguntas que les ayuden a entender y memorizar lo que han leído; para ello, formulan preguntas y respuestas basadas en las ideas que acaban de aprender, de esa forma, mejoran el conocimiento, la atención y la memoria. Las respuestas que generan los alumnos tratan sobre quién, el qué, el cuándo, y el cómo del contenido de la lectura. Este tipo de actividad puede ser individual o en grupo (Klinger y Vaughn, 1998: 32-34) (Alqarni, 2015).

La información en detalle del programa CSR (*Collaborative Strategic Reading*) se puede encontrar mediante la página web:

<https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/using-collaborative-strategic-reading>

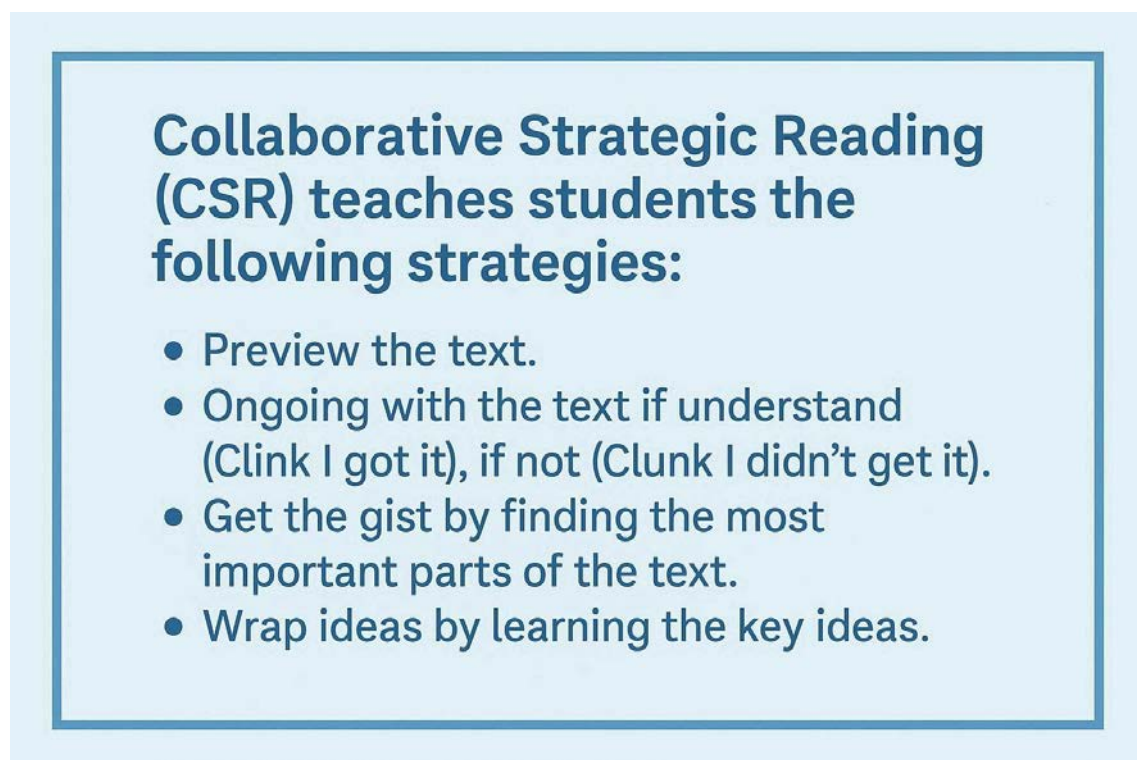


Figura 5. Resumen de las estrategias del programa CSR²⁸

²⁸ Elaboración propia

Como se comentó anteriormente, Collaborative Strategic Reading (CSR)²⁹ es un modelo con el cual se usan las estrategias de comprensión.

Está constituido por cuatro pasos: La primera estrategia ayudará a activar los conocimientos previos y a motivar a los alumnos por medio de preguntas sobre lo que saben del tema. Además, antes de leer deben revisar los encabezados, las imágenes, los gráficos; todo eso ayudará a generar ideas sobre el tema y predecir lo que aprenderán, además de compartir y dialogar sobre ello. La segunda estrategia trata de monitorear la comprensión, mientras se va leyendo se avanza (*Click*), sin embargo, si se llega a una palabra, concepto o idea que no tiene sentido la comprensión no es posible y esta se rompe (*Clunk*). Para poder monitorear la lectura el profesor hará preguntas como: ¿Tenéis alguna dificultad? ¿Va todo en orden? después de identificar las dificultades existe la estrategia de corrección que se realiza por medio de distintas actividades. Los alumnos indirectamente van comprendiendo el texto. La última estrategia permite entender la idea principal del texto para poder confirmar que han entendido el texto (Reading Rockets, 2001).

Las ventajas que ofrece el programa instructivo CSR (*Collaborative Strategic Reading*) constituyen una mejora de la comprensión lectora, el incremento de vocabulario, el desarrollo de habilidades cooperativas y el aprendizaje del contenido de las distintas áreas de aprendizaje (Klingner y Vaughn, 1998: 32).

Desde el punto de vista psicolingüístico el programa instruccional CSR (*Collaborative Strategic Reading*) como se viene indicando, está constituido por varios pasos que se requieren para mejorar la comprensión. Primeramente por medio de las estrategias "*Preview*", los estudiantes revisan la información

²⁹ Se resume el contenido y las ventajas principales de la página web relacionada con el programa instruccional (CSR)

<https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/using-collaborative-strategic-reading>

para activar el conocimiento previo. Después, el paso "*Clink and clunk*" se refiere a avanzar con la lectura a medida que comprende, si no es el caso, se intenta identificar los conceptos difíciles y aclarar los términos complicados. Por medio de la estrategia "*Gist*" implica captar las ideas clave y resumir lo aprendido y, finalmente, la estrategia "*Wrap up*" se enfoca en que los estudiantes formulen preguntas para entender y recordar mejor la lectura (Klinger y Vaughn, 1998: 32-34); (Alqarni, 2015). Por otro lado, el modelo de Frank Smith (1992) destaca que la lectura se basa en dos etapas: 1) la percepción visual y la decodificación, y 2) la comprensión basada en el conocimiento previo y las experiencias que el lector posee, es decir, la lectura se basa en comprender el significado y no solo en distinguir las grafías del texto (Cisneros y Pérez, 2006: 34). El programa instruccional CSR, por medio de las estrategias "*Preview*", estaría relacionado con la primera fase del modelo de Frank Smith (1992) y al hacer una revisión de lo que se va a leer y al desarrollar las estrategias "*Clink clunk*", "*Wrist*" y "*Wrap up*", las cuales constituyen la lectura del texto y la comprensión en sí, este conjunto de estrategias estarían vinculadas al entendimiento basado en la segunda fase del modelo de Smith (1992) enfocado en la construcción del significado del texto a través de los conocimientos y experiencias previas, que permiten dar sentido a la lectura.

3.7. KWL³⁰ (*Know, Want to know, Learned*)

El programa instruccional KWL (*Know, Want to know, Learned*) es un conjunto de estrategias que comprenden el conocimiento previo del alumno, entender lo que quiere saber por medio de la lectura y tener en cuenta lo que ha aprendido.

Ogle (1986) diseñó la técnica KWL (*Know, Want to know, Learned*) con el propósito de ayudar a los profesores a estimular el conocimiento previo y el interés de los alumnos en la lectura. Por medio del método KWL (*Know, Want to know, Learned*) los alumnos tienen un papel activo antes, durante y después de la lectura. El programa KWL (*Know, Want to know, Learned*) consta de tres pasos fundamentales que comprenden: 1) (K) *Know* significa recordar lo que se sabe; 2) (W) *Want to know* identificar lo que se quiere aprender; y 3) (L) *Learned* recordar lo que se ha aprendido tras la lectura. KWL es una técnica que ayuda a los alumnos en su actividad lectora (Apprilianna, 2022: 18-19).

Para ello, por ejemplo, se puede iniciar una sesión con preguntas o una lluvia de ideas sobre el tema con el objetivo de entender lo que los estudiantes saben (*Know*). Seguidamente, los estudiantes formulan preguntas sobre lo que desean saber y el profesor anota estas preguntas (*Want to know*). En una siguiente fase, los estudiantes apuntan lo que han aprendido (*Learned*). Y, a su vez, responden a las preguntas sobre lo que querían saber. Estas dos anotaciones sirven para evaluar lo aprendido y lo que aún les falta por aprender. KWL (*Know, Want to know, Learned*) no solo le permite al docente evaluar la comprensión, sino que también promueve un enfoque activo en la lectura. El docente guía el pensamiento necesario del alumno para aprender y ofrece a los estudiantes oportunidades para reflexionar sobre sus conocimientos, preguntas y aprendizajes (Sinambela et al., 2015: 17-18).

³⁰ KWL Saber, Querer saber, Aprendido

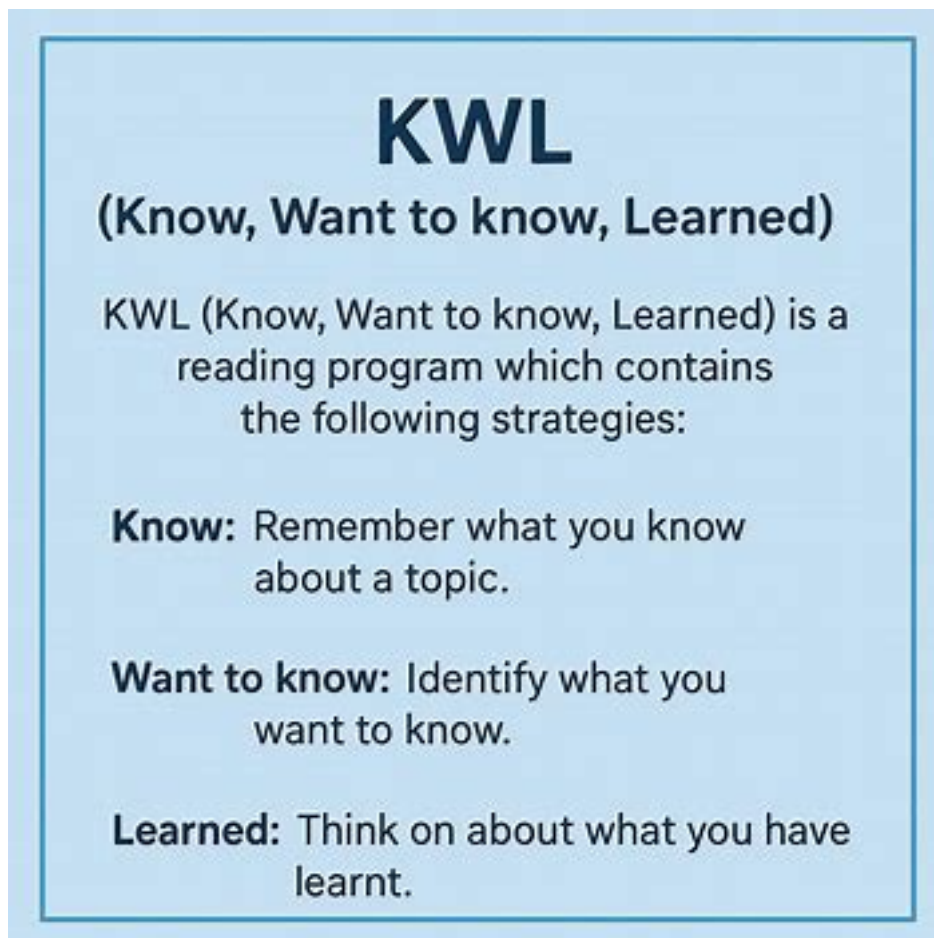


Figura 6. Resumen de las estrategias del programa KWL³¹.

El objetivo del programa es obtener con prioridad el conocimiento del tema del texto, establecer el objetivo de lectura, ayudar a controlar la comprensión y construir el significado sobre lo que se ha leído. Por último, permite evaluar la comprensión del texto y, finalmente, facilita a los alumnos expandir su propio conocimiento (Sinambela et al., 2015: 18).

Las ventajas del programa KWL (*Know, Want to know, Learn*) se pueden identificar por medio de Ogle (1986) quien considera la enseñanza de KWL (*Know, Want to know, Learn*) como beneficiosa, por tanto los alumnos pueden ser capaces de entender la lectura en su mayor parte; por otro lado, realza la

³¹ Elaboración propia

importancia de los conocimientos previos que tenga el lector, al mismo tiempo considera que el programa requiere tener un rol activo antes, durante y después de la lectura (Appriliiana, 2022: 26).

El programa KWL (*Know, Want to know, Learned*) está relacionado con varios modelos psicolingüísticos como puede ser el modelo mixto o interactivo, por el que se desarrollan los modelos ascendente y descendente conjuntamente. La primera fase de este modelo se basa en la búsqueda activa del significado por medio de inferencias, y predicciones, así como los conocimientos previos del lector. La segunda fase se refiere a cuándo la comprensión se lleva a cabo por medio de la relación que existe entre lo que el lector lee, lo que sabe del tema y la interacción del contexto, el lector y el texto (Cisneros y Pérez, 2006: 36). El modelo KWL consta de tres pasos fundamentales que comprenden: 1) (K) *Know* significa recordar lo que se sabe; 2) (W) *Want to know* identificar lo que se quiere aprender; y 3) (L) *Learned* recordar lo que se ha aprendido tras la lectura (Appriliiana, 2022: 18-19). El modelo mixto se podría vincular con el programa instruccional KWL (*Know Want to know, Learned*) porque la primera fase que nombra Cisneros y Pérez (2006) se basa en la búsqueda activa del significado por medio de inferencias, predicciones así como los conocimientos previos del lector que corresponde a los pasos (K) *Know* y (W) *Want to know* en el que el lector recuerda lo que sabe e identifica lo que quiere aprender, y la segunda fase que se refiere a la comprensión en el modelo psicolingüístico se asemejaría a (L) *Learned* al identificar lo que se ha aprendido después de la lectura. Algunos de los principios que presenta el programa KWL coinciden con las estrategias que utiliza el modelo interactivo, por ello, se puede considerar que el programa KWL (*Know, Want to know, Learned*) es un programa instruccional favorable que facilita la comprensión lectora.

3.8. DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*)³²

El programa instruccional DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*) constituye un grupo de estrategias que promueven la comprensión lectora por medio de cuatro pasos. Al comienzo se intenta activar los conocimientos previos y, a medida que se va leyendo, se hacen preguntas de predicción y comprensión; finalmente, se revisan las predicciones y se buscan argumentaciones dentro del texto.

La estrategia DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*) es un programa instruccional que se utiliza para lograr una mejor concentración y un mayor entendimiento de los contenidos. La estrategia DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*) se implementa en varias etapas del aprendizaje, como se detalla a continuación: 1) El profesor introduce el material de lectura y presenta a los alumnos parte del contenido; 2) Los alumnos realizan predicciones acerca de lo que van a leer y el profesor incita a los alumnos a participar; 3) Los estudiantes leen el texto en silencio para comprobar sus predicciones, y el profesor debe intentar ayudar indirectamente a encontrar el significado de la lectura. En esta fase también los alumnos deben verificar otra vez sus predicciones; 5) Los alumnos desarrollan otro tipo de estrategias, para ello, deberán reexaminar el texto, resumir o hacer uso de organizadores gráficos (Appriliana, 2018: 18).

La información en detalle del programa DRTA (*Directed Reading Thinking Activity*) se puede encontrar mediante la página web:

<https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/directed-reading-thinking-activity-drta>

³² DRTA Actividad de pensamiento de lectura dirigida

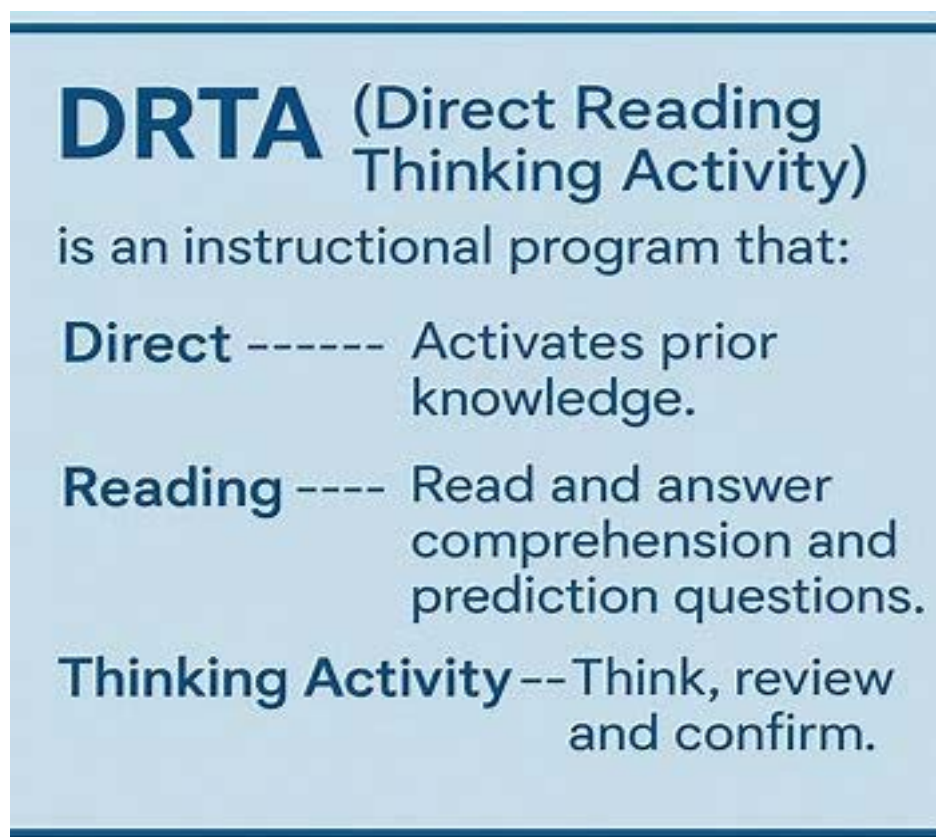


Figura 7. Resumen de las estrategias del programa DRTA³³

Para llevar a cabo el programa instruccional DRTA³⁴ (*Direct Reading Thinking Activity*) hay que tener en cuenta el nivel de los alumnos, el texto que se utilizará, la preparación de algunos ejemplos de predicciones, además de tener claro el procedimiento. A continuación se indican los pasos de lectura dirigida que se llevan a cabo con el modelo DRTA:

Directo (*Direct*) por medio de la activación de los conocimiento previos, los estudiantes antes de leer el texto, revisan los títulos, los encabezados de los títulos, las ilustraciones y otros materiales. Para ello, es necesario que las predicciones sobre el contenido del texto se realicen mediante preguntas abiertas.

³³ Elaboración propia

³⁴ Se resume el contenido de la página web de las estrategias lectoras relacionada con el programa instruccional (DRTA) <https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/directed-reading-thinking-activity-drt>

Lectura (*Reading*). En tanto en cuanto se va leyendo, se seleccionan puntos en los que se debe parar de leer. En estas pausas, el profesor debe hacer dos tipos de preguntas, una pregunta relativa a la comprensión y una segunda pregunta con respecto a las predicciones sobre lo que se va a leer, el proceso debe seguir hasta el final de la lectura.

Actividad basada en el pensamiento (*Thinking Activity*). Al final de la lectura, los alumnos revisan y verifican sus predicciones buscando afirmaciones que sean respaldadas por el texto. Las preguntas pueden ser: ¿Qué opinas ahora de tus predicciones? ¿Qué contraste en el texto para corroborarlas? ¿Qué leíste en el texto que te hizo cambiar tus predicciones? (Reading Rockets, 2001).

Las ventajas de DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*) no solo se fundamentan en la comprensión de los textos, sino en la activación de los conocimientos previos y en la promoción de estrategias lectoras. Asimismo, el control del progreso de la comprensión, antes, durante y después de la lectura, así como el diálogo entre los alumnos, evita que se malinterpreten los textos y promueve una mejor comprensión. El modelo DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*) hace uso de actividades y medios que facilitan activamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*) es un programa que permite que los alumnos mejoren su propia comprensión por medio de actividades lectoras y el pensamiento crítico (Nerim, 2020: 130).

Desde el punto de vista psicolingüístico son varios los modelos psicolingüísticos que están relacionados con el programa DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*), sin embargo, el modelo de construcción e integración MCI de Walter Kintsch puede considerarse uno de los más propicios para establecer un análisis psicolingüístico. El modelo MCI se clasifica en dos fases: 1) fase de construcción, 2) fase de integración. Mediante la fase de construcción intervienen el texto y la activación de los conocimientos previos y no se discrimina lo que no es

comprensible o no; sin embargo, por medio de la fase de integración se realiza una extracción de los significados que intervienen en la comprensión llevándose a cabo la comprensión del texto (Herrada-Velarde y Velarde, 2017: 192). Algunos de los principios que presenta el programa DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*) se basan en el uso de distintas estrategias, por ejemplo, al comienzo se trabaja el conocimiento previo (*Direct*) y, a medida que se lee el texto, los profesores realizan dos tipos de preguntas, la primera se refiere a la comprensión del texto hasta donde se ha leído y la segunda a las predicciones de lo que se va a leer (*Reading*), finalmente se confirman o descartan las predicciones (*Thinking Activity*) (Appriliana, 2018: 18). La fase de construcción que destaca Herrada-Velarde y Velarde (2017) coincide con la estrategia (*Direct*) del programa DRTA al trabajar la activación del conocimiento previo, por otro lado, la fase de integración corresponde a la lectura y comprensión del texto (*Reading*), además de la verificación de las predicciones (*Thinking activity*). A modo de resumen, se puede afirmar que las dos fases del modelo psicolingüístico de construcción e integración MCI coinciden con las estrategias lectoras basadas en el programa DRTA (*Direct Reading Thinking Activity*).

3.9. Programas instruccionales de lectura SQ3R y SOAR

Los programas instruccionales SQ3R y SOAR son programas efectivos no solo para la mejora de la comprensión lectora, sino también programas para los estudios, debido a la mejor retención de la información y esto se debe a las estrategias cognitivas y metacognitivas que se llevan a cabo al leer. Lo que se diferencia de un programa a otro es la secuencia de las estrategias. Por medio del uso de estos programas se optimiza el trabajo y el tiempo que pueden llevar actividades como leer o estudiar, que se mencionaron al principio, estudiar o leer.

Los dos programas instruccionales SQ3R y SOAR poseen seis y cuatro fases respectivamente. Ambos programas han sido diseñados para una óptima comprensión lectora y la mejora de las actividades académicas, en caso de que las estrategias cognitivas y metacognitivas se lleven a cabo. SOAR es un programa reciente, mientras que SQ3R es un programa que tiene mucha popularidad desde hace varios años.

La educación es un tema importante en la vida de los seres humanos, es a su vez el proceso del desarrollo intelectual necesario para el propio individuo y la sociedad en general. La educación en la sociedad proporciona a largo plazo seguridad y bienestar. El proceso de enseñanza y aprendizaje es la parte más importante de la educación, cuya meta principal es la consecución de objetivos, gracias a los cuales el estudiante puede de manera óptima adquirir conocimientos y cultura, y, al mismo tiempo, alcanzar el desarrollo de la inteligencia. La necesidad de un proceso efectivo de aprendizaje se lleva a cabo por medio de la lectura, clave del éxito académico (Aziz, 2020). La necesidad de escoger estrategias adecuadas para que el alumno pueda entender lo que lee y aprovechar el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante y, para ello, los programas de lectura que unen excelentes

estrategias son capaces de facilitar la comprensión del texto adecuadamente (Adila, 2018).

Los dos programas SQ3R y SOAR demuestran una gran eficacia en la comprensión lectora. En este trabajo se ha escogido el programa SQ3R porque desde su creación hasta la actualidad es un programa muy popular y en la actualidad muchos alumnos hacen uso del mismo para realizar una lectura comprensiva o como técnica de estudio. Por otro lado, se optó por el programa SOAR porque es un programa reciente con estrategias sencillas y fáciles de aplicar. A continuación, se pasa a describir cada uno de estos programas.

3.9.1. Programa de lectura SQ3R

Robinson (1941) desarrolló el programa instruccional SQ3R como una metodología de comprensión lectora que incluye cinco fases. El objetivo final no solo es la comprensión lectora, sino el poder recordar las ideas y mantener la atención durante la lectura. Por otro lado, SQ3R es un programa que fomenta el estudio y el aprendizaje.

SQ3R es una de las técnicas más recomendadas para facilitar el estudio de libros de texto. Fue desarrollado originalmente por Robinson en 1941; el programa consta de cinco pasos: encuesta, pregunta, lectura, recitación y revisión (*Survey, Question, Read, Recite, Review*) (Orlando, 1980: 65). De forma abreviada estas cinco fases se fundamentan de la siguiente manera:

- 1) Analizar (*Survey*): indica la revisión de todo el texto.
- 2) Preguntar (*Question*): reúne una lista de preguntas relevantes al texto.
- 3) Leer (*Read*): significa leer el texto para buscar respuestas a las preguntas
- 4) Exponer (*Recite*): connota memorizar cada respuesta encontrada
- 5) Revisar (*Review*): expresa la revisión de todas las respuestas a las preguntas que se han hecho en el paso 3 y 4.

El científico Francis P. Robinson quiso dar solución a los problemas de aprendizaje de los soldados miembros del ASTP (*Army Specialized Training Program*) durante la segunda guerra mundial. El programa incluía cursos intensivos en distintas áreas como ingeniería, medicina, ciencias, etc. y en 34 lenguas extranjeras; de esa manera, se obtenía una titulación de cuatro años en un periodo de 18 meses. El objetivo original de este método era aprender el contenido de forma más fácil y rápida (Aziz, 2020: 99). En palabras de Aziz (2020: 97):

The SQ3R method is an increasingly popular and widely used reading method. This method is considered as a method of reading which is quite effective and can produce good understanding. SQ3R is a method of reading to find the main ideas and supporters of the main ideas also help the reader to remember longer. SQ3R is an excellent method for intensive and rational reading (Aziz, 2020: 97).

Después de la Segunda Guerra Mundial, Robinson se dio cuenta de que muchos libros de los años 60 no facilitaban el aprendizaje, por ello, se enfocó en la importancia de dar a conocer el método SQ3R por medio del libro *Effective Study*. Los contextos a los que se dirigió fueron la educación secundaria y la universitaria (Stahl y Armstrong, 2020: 313-314).

Psicólogos como Robinson (1970) y Fox (1962) señalaban que la mayoría de los métodos de lectura eran demasiado pasivos. Los estudiantes simplemente leían un capítulo, subrayaban de forma informal y no recordaban bien lo que habían leído; en este sentido, y siguiendo este programa, la falta de motivación en la lectura por parte de los alumnos podía suplirse mediante el método SQ3R (Aziz, 2020: 100).

En sus primeras ediciones (1941,1946,1961), el libro *Effective Study* tuvo mucho éxito dentro de ámbito universitario. En los años 70, la estructura de la formación universitaria cambió y otros métodos desplazaron al libro de Robinson; no obstante, muchos de ellos se basaron en el programa SQ3R (Stahl y Armstrong, 2020). En España, la técnica de SQ3R en los años 80 se dio a

conocer a los profesores de educación secundaria en institutos y universidades, y se propuso también a los estudiantes de la UNED en los años 90 (Bozal, 2018: 3).

-Ventajas de SQ3R:

Algunas de las ventajas que fomenta el uso del programa SQ3R se basan en los siguientes aspectos: el reconocimiento claro de las ideas principales y secundarias del texto, mantener el hilo conductor durante la lectura y facilitar el recuerdo de la información. Por otro lado, el programa también contiene estrategias cognitivas y metacognitivas, dentro de las cuales la estrategia (*Survey*) permite la motivación; seguidamente, la estrategia pregunta (*Question*) promueve preguntas que requieren ideas críticas, que a su vez desarrollan el conocimiento. Al hacer uso de este programa, se mejora en comprensión lectora y se optimiza el aprendizaje.

En este orden de cosas, se ha demostrado que la lectura pasiva no es eficiente, debido a que se pierde la habilidad de evaluar las ventajas y desventajas, previniendo un entendimiento profundo (Sun, 2020). Las estrategias de comprensión lectora son una serie de conocimientos y habilidades que el lector puede emplear para adquirir, retener, integrar y recuperar información en tanto en cuanto puede lograr una mejor comprensión lectora (Cisneros y Pérez, 2006).

En este sentido, Sánchez (1995) comenta que el lector que tiene dificultades para entender un texto no solo no posee una motivación intrínseca, sino que es incapaz de entender las ideas principales y las ideas secundarias, así como conectar las ideas, mantener el hilo conductor y entender el significado global de la información. Por ello, una de las principales ventajas del método SQ3R es el uso óptimo del tiempo de lectura, al centrarse primero en la estructura del texto, también en que se puede obtener la información relevante y secundaria y,

finalmente, asegurarse de que se puede recordar mejor el contenido (Sánchez, 1995:12-13).

Continuando con la serie de ventajas que muestra el programa, se contemplan especialmente dos de las estrategias que forman parte de SQ3R, estas son: la estrategia de la encuesta (*Survey*) que permite que la motivación se vea incrementada debido al interés por el material que va al leer, así como otra estrategia importante que es la pregunta (*Question*); el lector, en este caso, al encontrar respuestas a sus propias preguntas fomenta el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo (Aziz, 2020).

Las ventajas del programa SQ3R se completan con otros aspectos, como el hecho de que contribuye a que los estudiantes adquieran un alto grado de perfeccionamiento en el campo de la comprensión escrita. Por otro lado, ayuda a que los que tienen insuficiente habilidad lectora sean capaces de adquirir cierta independencia en su aprendizaje (Artis, 2008: 4).

En síntesis, SQ3R fomenta un entendimiento más profundo de lo que se lee, además de enfocarse y recordar los puntos principales del contenido, ya sea de un texto independiente o un libro (Larasati et al.,2018). En palabras de Larasati et al. (2018).

SQ3R has many advantages for the students: SQ3R encourages them to get deeper understanding of what they read, and focused on the main point of a text or book. (Larasati et al.,2018)

-Estrategias de lectura del programa SQ3R

El método de enseñanza de lectura SQ3R consiste en cinco fases: Analizar (*Survey*), Preguntar (*Question*), Leer (*Read*), Exponer (*Recite*), Revisar (*Review*). Al poner en práctica estos pasos que incluyen estrategias se logra una comprensión profunda porque es posible recordar los conceptos principales del texto.

Como se ha ido reiterando varias veces a lo largo de este trabajo, SQ3R es un programa para mejorar la propia comprensión lectora y mantener el entendimiento en un período largo del tiempo, por medio de SQ3R se mejora la habilidad lectora y se desarrolla la metacognición; como resultado, el lector es capaz de comprender lo que ha leído de la manera más exacta posible (Parwati, 2014: 400).

Es fundamental que el estudiante pueda hacer uso de estrategias de lectura para poder comprender lo que lee y, en este sentido, SQ3R hace uso de las estrategias más eficientes, como afirma Bakhtair (2019).

It is because of using SQ3R strategy enables students to explore their reading ability and this strategy has presented detail steps outlining of what readers should complete while reading and a useful strategy for absorbing reading text main ideas to get information more quickly from it. It also asks students to use review techniques that will help memorize the information from what they read in their minds by using their own words (Bakhtiar, 2019: 2).

Al estar rodeados de mucha información, la ratio por la cual el cerebro procesa los datos es limitada, sin embargo, SQ3R, al estar basada en un proceso de información, primeramente recoge la información a través de los sentidos, luego la procesa a través de los sistemas de memoria, seguidamente, estructura los datos, los organiza y, por último, guarda la información para poder ser usada cuando sea necesario. Cada componente de este programa que se verá a continuación, trabaja de forma independiente y está diseñado para que la comprensión se lleve a cabo de la manera más efectiva (Tadlock, 1978: 111).

1) (Survey) Analizar el material

Los alumnos deben analizar el material que se va a leer y revisar los elementos que lo componen, como la introducción, el esquema, título, subtítulo, estructura, los objetivos, si hubiera preguntas, ejercicios, referencias y bibliografía, así como distinguir fotos o figuras antes de empezar a leer (Artis, 2008: 2).

2) (Question) Preguntar

En este caso, los estudiantes se hacen preguntas basadas en el texto. El hacerse preguntas es esencial, dado que, los alumnos se implican en el texto y esto significa que se requiere más interacción entre el texto y el lector. De esta forma, el estudiante llega a tener más interés en lo que lee, la comprensión mejora y se concentra aún más en el texto. Algunas de las preguntas pueden ser sobre los títulos de los capítulos, preguntarse qué se sabe sobre el tema y cuál es el objetivo final o intentar inferir qué es lo que el autor quiere transmitir (Ness, 2016: 190-194).

3) (Read) Leer

Los alumnos leen el texto de forma activa varias veces, prestando atención e intentando encontrar la respuesta a las preguntas formuladas anteriormente. La lectura activa significa enfocarse en los párrafos que contienen las respuestas. Se subraya el material y se destacan las ideas principales y secundarias (Aziz, 2020: 101).

4) (Recite) Exponer

Después de encontrar las respuestas a cada pregunta, los estudiantes lectores deben compilar, es decir, hacer un resumen del contenido de la lectura teniendo en cuenta las respuestas. Esta actividad es muy importante para saber que los estudiantes comprenden la lectura. Con el fin de poder recordar la información esencial, se les pide que escriban cada idea clave del párrafo contenido en el material de lectura (Parwati, 2014: 401)

5) (Review) Revisar

En esta etapa, se les pide a los estudiantes que vuelvan a mirar el material de lectura y comparen el resumen hecho con el material de lectura real. Si hay un error, los estudiantes deben corregirlo contrastándolo con el contenido del material de lectura (Parwati, 2014: 401).

La secuenciación de estrategias cognitivas y metacognitivas Survey (Analizar el material), Question (Preguntar), Read (Leer), Recite (Exponer) y Review (Revisar) constituyen el programa instruccional SQ3R, cuya finalidad es la mejor retención de la información a través de la lectura para lograr una mejor comprensión.

3.9.2. Programa de lectura SOAR

SOAR es el otro programa lector que es objeto principal de análisis en este trabajo. Kiewra introduce el programa instruccional SOAR en 2005. Consiste en cuatro fases (Selección, Organización, Asociación y Regulación), las cuales intervienen directamente en el proceso cognitivo lector, facilitando una mejor comprensión.

El programa SOAR pretendía ayudar a alumnos universitarios a mejorar su aprendizaje mediante la lectura continua. El objetivo era involucrarse positivamente sin caer en la desganancia. Gracias al uso del programa SOAR es posible recordar lo más importante y transmitir que se ha podido aprovechar la lectura. (Patchainayagi y Vijayalakshmi, 2021: 1752).

De acuerdo con el trabajo de Jairam et al.(2012), el 73% de los estudiantes universitarios americanos consideraban que tenían dificultades de estudio relacionadas con los libros de texto, debido a la falta de concentración, no entender la organización de los textos, y no ser capaces de comparar distintas ideas (Jairam et al., 2012: 1). Para algunos de estos estudiantes el uso de

estrategias era inefectiva, y eso se debe fundamentalmente a que están relacionadas con la memorización y no con una comprensión más profunda (Jairam et al., 2012: 4). La mayoría de los alumnos están acostumbrados a resumir la información mediante un contenido incompleto y siempre de forma lineal, no gráfica; centrándose en hechos únicos e ideas importantes en lugar de asociaciones entre ideas; y para verificar lo leído se hace uso de estrategias de revisión repetitivas en vez de autoevaluaciones (Jairam et al., 2014: 412). Además, otras malas estrategias utilizadas incluyen bosquejos de apuntes, organización lineal y el uso de estrategias bastante redundantes (Jairam y Kiewra, 2009: 603).

Sin embargo, al poner en práctica la estrategia SOAR (Selección, Organización, Asociación y Regulación) la mayoría de estas dificultades mejoran (Jairam et al., 2012: 5). La base teórica de SOAR comienza con el modelo de aprendizaje del procesamiento de la información que se muestra a continuación.

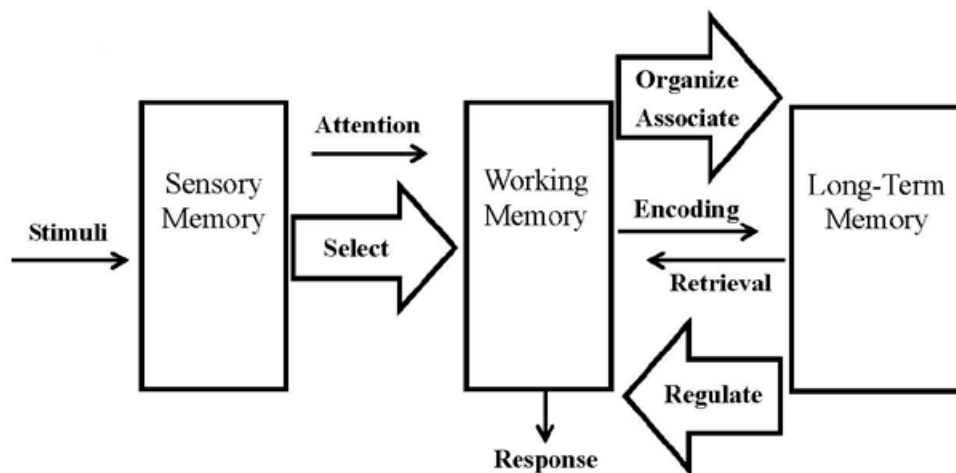


Figura 8. Una representación del sistema de procesamiento SOAR, los componentes de memoria, y el proceso cognitivo para un aprendizaje efectivo³⁵.

En la figura 8, se presentan los tres componentes del sistema de procesamiento de la información: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Las flechas representan el proceso de información desde la memoria

³⁵ Figura tomada de Jairam et al., (2012: 5).

sensorial a la memoria a corto plazo. Los procesos de almacenamiento y la codificación mueven la información a la memoria a largo plazo y el proceso de recuperación devuelve la información a la memoria de corto plazo, donde es accesible (Jairam y Kiewra, 2009: 613).

En esta misma línea, se considera que la memoria a corto plazo está cargada de limitaciones, duración y capacidad; estas limitaciones crean un cuello de botella y no permiten que la información llegue a la memoria a largo plazo. Sin embargo con el uso del programa SOAR esto no solo es posible, sino que la información es enviada de vuelta a la memoria a corto plazo por medio de un proceso llamado regulación, de ahí que los problemas comunes de comprensión (Figura 8) pueden llegar a ser subsanados.

| | Selection | Organization | Association | Regulation |
|------------------------|-------------------------------------|---|---|---|
| Cognitive Process | Attention | Storage | Encoding | Metacognition |
| What Students do Wrong | Fail to record complete notes | Rely on lists and outlines | Rely on piecemeal learning | Fail to monitor their learning |
| How SOAR can Help | Select and note all important ideas | Organize ideas using graphic organizers | Associate new ideas with each other and with things already known | Regulate and monitor learning by generating practice test questions |

Cuadro 3. Components and Cognitive Learning Processes. Los componentes de SOAR y el proceso cognitivo de aprendizaje³⁶.

³⁶ Fuente: tabla tomada de Jairam et al., (2012: 6).

-Estrategias de lectura del programa SOAR

SOAR incluye estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias consisten en cuatro tipos (Selección, Organización, Asociación y Regulación). La estrategia de selección permite reunir la información; la organización ordena la información por medio de matrices que facilitan agrupar y asociar el contenido de acuerdo a factores comunes y, finalmente, por medio de la regulación se comprueba la comprensión.

Varios investigadores consideran que el aprendizaje mejora cuando los alumnos incorporan organizadores gráficos, buenos apuntes, estudian relacionando conceptos y son capaces de planificar y organizar la información, como es el caso de SOAR. El método de SOAR (Selección, Organización, Asociación, Regulación) permite a los alumnos aplicar también el pensamiento crítico. Kiewra (2005) resume el método de la siguiente forma:

The SOAR steps are also easy to follow. Selecting information means recording a complete set of notes. Organizing information means constructing representations that reveal at a glance relationships among ideas being learned, and relating ideas being learned to ideas already in memory. And, regulating learning means generating and answering practice questions like those expected on the test (Kiewra,2005).

El método SOAR está basado en los siguientes puntos (Kiewra, 2019: 10).

1) (Select) Selección

La selección de información consiste en recopilar toda la información posible por medio de apuntes. Los alumnos necesitan concentrarse para poder leer, ahora bien, los expertos creen que tomar notas influye positivamente de dos formas: el prestar atención y el hacer uso de esos apuntes para poder estudiar (Kiewra, 2019: 14).

2) (Organization) Organización

Los estudiantes con mejor comprensión lectora son capaces de recordar un texto con la mayor cantidad de detalles, además de estructurarlo mediante la retórica del texto. En cambio, los alumnos con baja comprensión tienen un recuerdo más fragmentado y desestructurado (Sánchez, 1988: 52). Muchos estudiantes conocen poco sobre la organización de un texto. Normalmente lo desarrollan de forma lineal destacando las ideas importantes; por el contrario, la organización del texto usando SOAR se lleva a cabo por medio de matrices verticales y horizontales, de esta forma el texto se estructura y se clasifica de acuerdo con las ideas principales que engloba (Jairam et al., 2014: 411). Una matriz puede clasificar, por ejemplo, los planetas en internos: Mercurio, Venus, Tierra y Marte y los externos: Jupiter, Saturno, Urano, Neptuno, Plutón y, a su vez, contener información sobre cada planeta con datos como: las millas al sol, el tiempo que tardan en rotar los planetas, el diámetro que tienen y el tipo de superficie (Kiewra, 2005: 59). Esto permite un contraste global con todos los datos.

3) (Association) Asociación

Los alumnos establecen conexiones basándose en la información de la lectura (Chen y Chien, 2020: 8). Las asociaciones que pueden desarrollarse con la información pueden ser internas y externas. Las asociaciones internas son las asociaciones de ideas que se encuentran dentro del texto, dichas ideas se relacionan por medio de uno o varios factores comunes, mientras que las asociaciones externas son las ideas del texto vinculadas a las ideas aprendidas (conocimiento previo). Por ejemplo, de acuerdo con Kiewra (2005) si dentro del contenido que debe ser leído se conocen las características de los rinocerontes como el hábitat, la comida etc., los factores comunes de esos datos corresponden a asociaciones internas, no obstante, si el lector asocia los rinocerontes a los venados que también comen hierba, pero esta relación no se encuentra dentro del

texto, sino en la mente del lector, entonces esta asociación se refiere a una asociación externa (Kiewra, 2005: 80-81).

4) (Regulation) Regulación

La estrategia metacognitiva de la regulación supervisa el proceso de la comprensión, facilitando que el lector sea consciente de su entendimiento de forma más autónoma y activa en la lectura (Valenzuela et al., 2010: 8). En este sentido, la regulación mediante la metodología SOAR se basa en autorregular lo aprendido por medio del subcontrol y la revisión, para ello, el lector resume el texto y por medio de la formulación de preguntas comprueba si lo ha comprendido (Kiewra, 2005: 102).

El programa instruccional SOAR es un programa reciente que contienen cuatro estrategias lectoras simples y originales, que de forma sencilla representan la lectura resaltando las ideas más importantes. Además, de forma organizada y lógica asocia las ideas de manera visual y, de manera abstracta, relaciona el conocimiento previo con la información nueva; todo el aprendizaje o el contenido leído es, finalmente, regulado para verificar que se ha entendido bien el contenido.

Para finalizar este capítulo que forma parte del marco teórico, se ha pretendido analizar la lectura comprensiva, la lectura crítica y la lectura en segundas lenguas. Del mismo modo, se ha abordado el análisis de la tipología textual, además de las diferentes estrategias lectoras y, finalmente, se ha profundizado en los programas instruccionales que promueven el uso de estrategias de forma estructurada. El uso de estrategias en la lectura hace posible que el lector comprenda mejor el contenido. Las estrategias aportadas desde el ámbito de la psicolingüística han servido para profundizar, en aspectos sobre la comprensión lectora, proporcionando un marco teórico sólido para esta investigación que se verá aplicada en capítulos posteriores.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

La segunda parte dedicada al estudio empírico está estructurada en cuatro partes:

Capítulo IV. Metodología.

Capítulo V. Análisis.

Capítulo VI. Programas instruccionales de comprensión lectora.

Capítulo VII. Conclusiones finales.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

Los puntos que se van a tratar en el capítulo IV del estudio empírico son los siguientes:

- 4.1. Contextualización del estudio empírico.
- 4.2. Objetivos del estudio empírico.
- 4.3. Metodología.
 - 4.3.1 Descripción general de los grupos de informantes.
 - 4.3.2. Descripción del primer grupo de informantes.
 - 4.3.3. Descripción del segundo grupo de informantes.
 - 4.3.4. Descripción del tercer grupo de informantes.
- 4.4. Diseño de la investigación.
- 4.5. Análisis de los programas instruccionales.
- 4.6. Descripción de los instrumentos de recogida de datos: Encuesta, lecturas y pruebas.
 - 4.6.1. Análisis de la encuesta.
 - 4.6.2. Análisis de las lecturas.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1. Contextualización del estudio empírico

Como se viene señalando a lo largo de todo el trabajo, la importancia de la lectura actualmente no solo se evidencia en el ámbito social, sino también en el ámbito académico (Colomer, 1997: 6). Como señala Domínguez et al. (2015: 95) esto se manifiesta al considerar que la lectura es el eslabón fundamental para la obtención del conocimiento y es, a su vez, una de las actividades más importantes del aprendizaje porque desarrolla la capacidad para formarse a lo largo de la vida, además del interés por el estudio y del enriquecimiento del intelecto (Domínguez et al., 2015: 95).

A partir de la década de los ochenta se empezó a investigar la mejor manera de abordar el estudio de la lectura. Anteriormente a eso se pensaba que descodificar de forma rápida implicaba una actividad simple, sin embargo a medida que las investigaciones sobre la actividad lectora avanzaban, el proceso lector resulta complejo si se tiene en cuenta las operaciones y estrategias que implican una comprensión profunda, especialmente si se apuntan objetivos concretos que ayuden a mejorar el aprendizaje gracias a la lectura (Colomer, 1993).

Por otro lado, y ya en la actualidad, los adolescentes, conocidos como nativos digitales, se desenvuelven sin problemas en la lectura en los medios digitales. La lectura juvenil que se lee en internet, siempre dependiendo del propósito, se diferencia entre el estudio y el ocio; sin embargo, la lectura académica, debido a la necesidad de una comprensión profunda y absoluta, se desarrolla fundamentalmente de manera análoga (Sala et al., 2020: 76).

Cuando se lee en formato digital no siempre se lee de manera correcta y eficiente, como consecuencia de ello, existe la necesidad de saber usar

estrategias con la finalidad de superar las dificultades y poder leer de manera comprensiva (Brun-Mercer, 2019: 2). Además, el uso de las tecnologías digitales permite que la lectura en plataformas y pantallas digitales contenga abundante información. Todo este contenido impacta indirectamente en la formación, las creencias y los conceptos de los adolescentes y estudiantes, en general por ello, se destaca la importancia del pensamiento crítico y la preparación de los alumnos para detectar la veracidad de las prácticas de lectura en ese nuevo entorno (Puebla y Rodríguez, 2025: 11).

Asimismo, Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez (2012) destacan que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el carácter transversal de la competencia lectora causa un gran efecto sobre el resto de las áreas académicas, incidiendo positiva o negativamente en la autoestima del alumno (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 184). La importancia de la enseñanza de estrategias y la planificación lectora para formar lectores competentes que sean capaces de entender todos los tipos de contenidos en todas las áreas curriculares es fundamental (Alba, 2016: 387).

Como se viene reiterando, para poder lograr y mejorar la comprensión lectora, poseer unas correctas estrategias resulta imprescindible para alcanzar la excelencia académica en el alumnado. Las estrategias no son simples instrucciones que se aplican; son una serie de medidas que se toman en función de los objetivos que se persiguen. La evaluación de las mismas y la modificación de las acciones para el cumplimiento de esta finalidad es parte del pensamiento estratégico. En este sentido, las estrategias de aprendizaje están estrechamente vinculadas con la metacognición, es decir, con la actuación que se tiene sobre cómo dirigir las distintas operaciones que se realizan sobre el propio conocimiento (Solé, 1992:1).

Teniendo en cuenta lo anterior, y a la luz de la fundamentación teórica que ha precedido a esta segunda parte del trabajo empírico, la enseñanza y el

aprendizaje de las distintas estrategias de comprensión lectora se puede llevar a cabo mediante diferentes programas de instrucción.

Entre los programas instruccionales³⁷ que se explicaron de forma detallada en el capítulo anterior se encuentran *Students Achievement Independent Learning* (SAIL), *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI), *Question Answer Relationship* (QAR), *Informed Strategies for Learning* (ISL), *Thinking Before Reading*, *Think While Reading*, *Think After Reading* (TWA), *Collaborative Strategic Learning* (CSR) (Gutiérrez Braojos y Salmerón-Pérez, 2012: 193).

Entre los programas referidos destacan algunos que hacen uso de distintas estrategias para poder leer de manera comprensiva; en el programa *Students Achievement Independent Learning* (SAIL), por ejemplo, el docente explica y trabaja conjuntamente con los alumnos las estrategias lectoras; mientras se lee el texto se hacen preguntas de comprensión y se reflexiona sobre el uso de una u otra estrategia, y en esta misma línea, los alumnos discuten sobre la interpretación del texto (Brown et al., 1996: 21). Otro programa interesante es *Question Answer Relationship* (QAR) que se basa en distintos tipos de preguntas relacionadas con el texto y por medio de las preguntas se aplican distintos tipos de estrategias (Auliatishny y Yasin, 2017: 45), por último, el programa *Informed Strategies for Learning* (ISL) considera que el alumno debe saber qué estrategia usar para llegar a leer de forma independiente, es decir, conoce su propia cognición y sabe qué estrategia debe poner en práctica (París et al., 1984: 1241).

No obstante SQR3³⁸ (Robinson, 1941) y SOAR³⁹ (Kiewra, 2005) son considerados dos de los programas de comprensión lectora más relevantes y

³⁷ Programas instruccionales referidos en el capítulo III.

³⁸ SQ3R son las siglas en inglés de las estrategias que estructuran el programa de lectura *Survey* (Analizar el material), *Question* (Preguntar), *Read* (Leer), *Recite* (Exponer) y *Review* (Revisar).

por ello, en esta parte práctica de la tesis se ha diseñado este estudio experimental que se podría poner en práctica en otros contextos educativos o académicos.

Aunque existen numerosos trabajos empíricos que muestran cómo estos programas mejoran la comprensión lectora (Kasson, 2012), hay muy pocos estudios de este mismo tipo que se enfocan en comparar los resultados de ambos programas (Jairam et al., 2014). Por ello, se ha estimado de interés científico realizar varios estudios de campo con el objeto de comparar su efectividad, en concreto, se han realizado tres estudios que se detallan de la siguiente forma: 1) con alumnos de español como lengua extranjera, 2) estudiantes de educación secundaria y 3) estudiantes de bachillerato, como se detallará a continuación. Para ello, se comienza marcando y delimitando el objetivo general y los objetivos específicos del estudio empírico; después, exponiendo la metodología que se va a emplear, que se basa en la recogida de las muestras, el diseño y la obtención de los datos; seguidamente, se realizará la descripción de forma exhaustiva del análisis de datos y la interpretación de los resultados basados en ambos programas de intervención, además de los criterios y opiniones de los sujetos y, finalmente, se presentará la discusión y las conclusiones parciales que se obtienen de los datos.

³⁹ SOAR se refiere a las siglas en inglés de las estrategias lectoras que forman parte del programa instruccional de lectura *Select* (Selección), *Organization* (Organización), *Association* (Asociación) y *Regulation* (Regulación).

4.2. Objetivos del estudio empírico

Los objetivos generales de la tesis se encuentran en el capítulo introductorio. En este apartado solo se presentan los objetivos generales correspondientes a la parte empírica de la tesis, es decir, se expone lo que se persigue al realizar una investigación de corte empírico cuantitativo.

El objetivo general de la parte empírica de esta tesis se sustenta en el estudio de la comprensión lectora en tres niveles educativos: a) estudiantes de Educación Secundaria (ESO), b) estudiantes de Bachillerato y c) un grupo específico de enseñanza no reglada de estudiantes de español como lengua extranjera. Esta investigación se llevará a cabo a través de la administración y la aplicación de dos programas instruccionales como son SQ3R y SOAR en los tres grupos referidos. El estudio empírico se basa en analizar e interpretar los resultados que ofrecen estos tres grupos de discentes en cuanto al uso de estrategias de comprensión lectora mediante la aplicación de los dos programas instruccionales, SQ3R⁴⁰ y SOAR⁴¹, en pruebas realizadas a los tres grupos de población seleccionados.

Para llegar a alcanzar este objetivo general del estudio empírico, se marcan los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las pruebas de competencia lectora aplicadas a los tres grupos de población.
2. Analizar y contrastar las estrategias cognitivas y metacognitivas de las pruebas objeto de esta investigación, como son SQ3R y SOAR.

⁴⁰ SQ3R son las siglas en inglés de las estrategias que estructuran el programa de lectura *Survey* (Analizar el material), *Question* (Preguntar), *Read* (Leer), *Recite* (Exponer) y *Review* (Review).

⁴¹ SOAR se refiere a las siglas en inglés de las estrategias lectoras que forman parte del programa instruccional de lectura (*Select*) Selección, (*Organization*) Organización, (*Association*) Asociación y (*Regulation*) Regulación.

3. Aplicar ambas pruebas de comprensión lectora a tres grupos de discentes en diferentes niveles educativos.
4. Contrastar los datos extraídos del test de comprensión lectora y el cuestionario administrado a los tres grupos de informantes.
5. Interpretar los resultados de la aplicación de las pruebas en la consecución de la comprensión lectora entre los estudiantes de los tres grupos.
6. Identificar la valoración del alumnado acerca del método de comprensión lectora más beneficioso para su mejora educativa tras la aplicación de los programas lectores.
7. Analizar si las estrategias de los dos programas SQ3R y SOAR son factibles para la comprensión lectora en lengua extranjera (inglés L2).

4.3. Metodología

La metodología que se ha empleado en este estudio es empírica, de carácter mixto, cualitativo y cuantitativo. Los datos se han obtenido a través de pruebas tipo test de comprensión lectora, así como por cuestionarios de evaluación y autoevaluación más descriptivos y cuantitativos. Para la consecución de los objetivos previamente se han recogido y analizado pormenorizadamente tres muestras de comprensión lectora con el fin de comparar los dos programas de instrucción SQ3R y SOAR. Se adjuntan dos cuadros (4 y 5). Uno con el resumen de las muestras (grupos de informantes) y otro con el cronograma de las actividades.

| ALUMNOS | 1º GRUPO | 2º GRUPO | 3º GRUPO |
|---------------------|----------------------|---|---|
| Estudios | Español (Nivel B1) | 1ºESO | 1º BAC |
| Nº Alumnos | 22 alumnos | 40 alumnos | 100 alumnos |
| Edad | 18-30 años | 12-13 años | 16-17 años |
| Lengua materna | Chino/Vietnamita | Español | Español |
| PRUEBAS | | | |
| Pruebas español | 2 | 2 | 2 |
| Pruebas inglés | 0 | 0 | 2 |
| Total pruebas | 2 | 2 | 4 |
| Fecha muestra | Marzo 2017 | Dic 2018 | Marzo 2020 |
| Lugar | Centro Idiomas (UVA) | Instituto Valladolid (Barrio Parquesol) | Instituto Valladolid (Barrio Parquesol) |
| Programas SQ3R/SOAR | SÍ | SÍ | SÍ |
| Encuesta | SÍ | SÍ | SÍ |

Cuadro 4. Resumen de las muestras recogidas de estudiantes y pruebas realizadas⁴².

⁴² Eleboración propia

| | 2017 (Marzo) | 2018 (Diciembre) | 2019(Pandemia) | 2020 (Marzo) |
|-----------------|---------------|------------------|----------------|--------------|
| 1º GRUPO | X | | | |
| 2º GRUPO | | X | | |
| 3º GRUPO | | | | X |

Cuadro 5. Cronograma de la realización de las muestras⁴³.

Las descripción de las tres muestras realizadas para esta investigación son las que se describen a continuación.

4.3.1.Descripción general de los grupos de informantes

La primera muestra se lleva a cabo en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid con 22 alumnos extranjeros que estudian español; se realiza un estudio piloto cuya finalidad fue poner en práctica un primer diseño de lo que será la parte empírica de la tesis. Ambos programas (SQ3R y SOAR) objeto del análisis se administran en una etapa previa (marzo de 2017) y el estudio piloto se realiza con éxito; sin embargo, este primer diseño contiene algunas carencias en cuanto a la homogeneidad, el número de alumnos, la edad y el idioma que, en etapas posteriores, se intenta subsanar.

En una segunda intervención de la muestra se intenta suplir esas carencias. Este segundo estudio se lleva a cabo en un instituto público de Valladolid (diciembre de 2018) donde el número de alumnos es mayor, la edad es homogénea y el idioma es el mismo (español como L1); asimismo, el número de preguntas en relación a la comprensión lectora aumenta, con lo cual los resultados que se analizan tienen mejor calidad y mayor verosimilitud. Esta segunda recogida de muestras se lleva a cabo en el primer año de secundaria ESO (12 y 13 años), debido a que los alumnos cambian de etapa de primaria a secundaria y este nuevo ciclo implica empezar a desarrollar una madurez física, emocional y académica. En este sentido, los estudiantes requieren en

⁴³ Elaboración propia.

esta etapa escolar no solo de más memorización, sino también un mayor razonamiento en las distintas áreas. A partir de este primer año, la etapa secundaria se vuelve más regular, y esa es la razón por la que esta segunda muestra se lleva a cabo con alumnos de 1º de la ESO y no en alumnos de otros cursos de secundaria. Los resultados y la valoración de los alumnos de 1º ESO que se aplicará en este estudio son relevantes en tanto en cuanto se deducirá la importancia del uso de estrategias en la comprensión lectora y, como consecuencia de ello, el correcto uso de estrategias en beneficio de su propio aprendizaje.

En una tercera muestra el estudio se lleva a cabo también en un Instituto público de Valladolid con 100 alumnos de Bachillerato (marzo de 2020); el número de alumnos es mayor en comparación con los dos estudios anteriores, la edad es casi homogénea y oscila entre los 16 y 17 años. De la misma manera, el idioma difiere con la segunda prueba porque las lecturas son en inglés y en español, y, además las pruebas lectoras son más extensas en cuanto al número de preguntas. En lo relativo a la comprensión lectora, el número de pruebas que se realizan son cuatro (dos pruebas en español y dos pruebas en inglés), con lo cual los resultados que se recogen y se analizan tienen mejor calidad y precisión. En este orden de cosas, se tomó la decisión de que la tercera muestra se llevara a cabo en el primer año de bachillerato, debido a que los alumnos han terminado la educación secundaria hace unos meses y el cambio de etapa de secundaria a bachillerato implica mucho mayor esfuerzo y madurez académica, puesto que el objetivo principal de los alumnos es ingresar en estudios superiores una vez que terminen el segundo año de bachillerato.

Los estudios de bachillerato requieren mayor exigencia cognitiva y la memorización de distintos contenidos, un razonamiento más profundo y la atención continua; por tanto, el uso de estrategias lectoras se considera fundamental en esta etapa académica. Los contenidos del segundo año de

bachillerato son similares al primer año, pero con un poco más de dificultad y el aprendizaje se vuelve más regular. Por estas razones se ha considerado pertinente que la tercera muestra se realizara en el primer año de bachillerato. Los resultados y la valoración que se analizarán en este tercer grupo son muy relevantes, ya que se podrá comprobar la importancia del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para su aplicación, no solo en la comprensión lectora sino también en el propio aprendizaje por parte de los aprendices de español L1 y de inglés L2.

4.3.2. Descripción de la muestra del primer grupo de informantes

Como ya se ha anticipado, la primera muestra se llevó a cabo mediante un estudio piloto que se realizó en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid (área de español para extranjeros). El estudio piloto se diseñó para determinar si las pruebas constitutivas de esta investigación eran viables y, si así fuese, analizar las preguntas y respuestas, así como los resultados que se llegaran a obtener para poder implementar un mejor análisis posterior y ya definitivo. El objetivo principal de este estudio fue valorar y contrastar la comprensión lectora con los métodos SOAR y SQ3R, así como determinar la metodología más conveniente y dilucidar si el método podía ser aplicable a estudios posteriores. En este sentido, se verificaría si estos programas de lectura servirían de ayuda a los estudiantes en su idioma materno, en sus estudios universitarios y en estudios académicos posteriores.

Como se ha señalado, los sujetos del estudio empírico fueron estudiantes de español del Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid. El total de estudiantes fueron 22 alumnos provenientes de Taiwán y Vietnam, concretamente 4 estudiantes de Vietnam y 18 de Taiwán, la edad de los alumnos oscilaba entre 18 a 30 años, 17 mujeres y 3 hombres. Algunos estudiantes universitarios habían venido a España por seis meses y otros por nueve meses, todos ellos vuelven a reanudar sus estudios universitarios en sus

respectivos países una vez finalizado el curso de español. El idioma materno de los estudiantes de Taiwán y Vietnam es el chino y el vietnamita, respectivamente. El inglés es el segundo idioma que estudian en sus países, pero al cursar estudios universitarios de comercio y economía necesitan el conocimiento de un tercer idioma que, en este caso, es el español como la opción elegida. El nivel de conocimientos del español en el momento de la administración de las pruebas era entre A2.2 (inicial alto, según el MCER) y B1 (medio bajo, según el MCER); todos ellos cursaban el nivel B1.1 de ELE y permanecían en España alrededor de cinco meses de media. Los alumnos tenían por objetivo alcanzar los conocimientos para examinarse del DELE (Nivel B1) del Instituto Cervantes y poder trabajar haciendo uso del español en sus respectivos países.

| | Edad | | País | | Género |
|--------------|-----------|---------|-----------|--------|-----------|
| 18-20 | 5 | Vietnam | 4 | Hombre | 3 |
| 20-30 | 17 | Taiwán | 18 | Mujer | 19 |
| Total | 22 | | 22 | | 22 |

Cuadro 6. Descripción de la muestra del primer grupo de informantes⁴⁴.

4.3.3. Descripción de la muestra del segundo grupo de informantes

En una segunda muestra, los sujetos del estudio fueron estudiantes de 1º de ESO de un Instituto de Enseñanza Secundaria de entre 12 y 13 años de edad. El total de estudiantes que accedió a esta muestra fueron 40 alumnos, 20 chicos y 20 chicas, que estudian en un instituto público del barrio de Parquesol en Valladolid.

⁴⁴ Elaboración propia

Los alumnos a esas edades se preocupan por los cambios físicos, emocionales y sociales; asimismo, tienden a tener inseguridades en la percepción hacia sí mismos, pero, a su vez, intentan afianzar su personalidad e intereses, tienen muchos cambios de humor y se dejan influir por su entorno, los razonamientos a veces suelen ser complejos en vez de prácticos, por lo que tener destrezas lectoras puede influir decisivamente en su éxito académico.

Como se comentó anteriormente, este estudio difiere del primero porque, a diferencia del anterior, en este segundo estudio los informantes son estudiantes cuya lengua materna es el español. Asimismo, en esta segunda muestra se llegan a cambiar u omitir algunas preguntas del cuestionario que se utilizó en el primer estudio, debido a que el contexto es diferente. La segunda muestra está conformada por un grupo de estudiantes más homogéneo en cuanto a la edad, el idioma y el nivel de estudios. Del mismo modo, el número de alumnos casi se duplica, en este caso se consiguió reunir a 40 estudiantes. Los alumnos acaban de entrar en la Educación Secundaria hace unos meses; téngase en cuenta que el presente estudio se realizó en el mes de diciembre, cuatro meses después del inicio del curso, y se sabe que los cambios de una etapa a otra son difíciles.

En lo referente a los estudios y al contenido de las asignaturas, el método de estudio requiere de más esfuerzo, más memorización, pero a su vez de más razonamiento en varias de las asignaturas. Por otro lado, los conocimientos, el vocabulario y el lenguaje académico se tornan más complejos en este nuevo periodo, si se compara con la educación primaria. Es la primera vez que los alumnos cursan algunas asignaturas y los términos técnicos que engloban son desconocidos. Una vez pasado este primer año de cambios, la etapa secundaria ofrece menos dificultades a la mayoría de los estudiantes.

Los objetivos principales de la investigación con este segundo grupo, al igual que sucedió en la muestra anterior, consistieron en valorar la comprensión

lectora mediante la aplicación de los dos programas referidos, SOAR y SQ3R, así como determinar el programa que funciona mejor, si el uso de estrategias lectoras en lecturas comprensivas es factible y si las estrategias lectoras son aplicables en sus estudios a otras asignaturas y a su formación en general. El objetivo principal de los alumnos es adaptarse lo antes posible a esta nueva etapa y poder promocionar a 2º año de la ESO. En este sentido, una buena comprensión lectora puede ser decisiva a la hora de lograrlo.

| | Mujeres | Hombres | Edad | Estudios |
|-------------|---------|---------|------------|----------|
| Estudiantes | 20 | 20 | 12-13 años | 1ºESO |
| Total | | 40 | | |

Cuadro 7. Descripción de la muestra del segundo grupo de informantes.⁴⁵

4.3.4. Descripción de la muestra del tercer grupo de informantes

La tercera muestra se llevó a cabo con 100 participantes (57 hombres y 43 mujeres) pertenecientes al primer año de bachillerato, la mayoría ha finalizado los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y tiene por objetivo principal acceder a la educación superior cuando finaliza esta etapa. La edad de los alumnos está comprendida entre los 16 y 17 años. 36 alumnos pertenecen al bachillerato de humanidades, 41 al de ciencias y tecnología y 23 al bachillerato de ciencias. El objetivo de los alumnos al entrar en bachillerato es acceder a la universidad o estudios de grado superior y, dependiendo de la rama que escogen, se preparan al mismo tiempo a las pruebas de acceso a estudios superiores universitarios o de Formación Profesional correspondientes a lo que tienen planificado estudiar.

⁴⁵ Elaboración propia.

Los alumnos en estas edades, aunque tienen dudas sobre su futuro, son conscientes de que la decisión de estudiar bachillerato les abre las puertas a tener un mejor futuro laboral. La exigencia académica en bachillerato es mayor, debido a que el contenido de las asignaturas es profundo y, por tanto, más difíciles para los estudiantes. Por otro lado, dependiendo de la especialidad, las asignaturas son diversas en contenidos, sin embargo, existen asignaturas troncales como lengua castellana e inglés, en las que el contenido es similar en todas las ramas, además de ser asignaturas troncales para las pruebas de acceso a la universidad.

Los alumnos a esas edades son más maduros con respecto a los de secundaria porque se muestran más preocupados por sus estudios y tienen más conciencia sobre sus planes de futuro; en cuanto al plano emocional, tienen más seguridad en sí mismos y mejor definido lo que es correcto e incorrecto, son capaces de asumir sus errores y de argumentar las decisiones que toman, afrontan mejor los problemas, muestran mayor independencia y mayor empatía con su entorno.

Las pruebas de esta tercera muestra difieren de la primera y segunda en lo que se refiere al número de estudiantes que consintieron participar en la investigación. Por otro lado, se incluyen dos lecturas de lengua y dos lecturas más en otro idioma extranjero, en este caso el inglés, porque uno de los objetivos de esta tesis es analizar si la fiabilidad del estudio también se da en otro idioma. Asimismo, las lecturas se basan en contenidos correspondientes a las asignaturas de lengua castellana e inglés porque, como se mencionó anteriormente, dentro del plan de estudios son asignaturas troncales en las que el contenido y el nivel son los mismos en todos los bachilleratos independientemente de la especialidad, además de que ambas lecturas

contienen el mismo nivel de las pruebas EBAU⁴⁶ para el ingreso a la universidad.

Las pruebas y los cuestionarios de esta tercera muestra de la investigación llevadas a cabo contienen más preguntas, lo cual da más fiabilidad y calidad al estudio. Con respecto a la primera y segunda muestra, este grupo es, al igual que en el segundo estudio, más homogéneo en cuanto a la edad, el idioma y el nivel de estudios, pero distinto en especialidad.

Los alumnos de este tercer grupo acaban de terminar la ESO y los cambios de una etapa a otra son más complejos en lo que se refiere a los estudios y al contenido de las asignaturas. La forma de estudio y la lectura requieren un mayor esfuerzo y un mayor uso de estrategias para su adecuado entendimiento y retención. Por tanto, el objetivo principal de esta tercera muestra, al igual que las dos anteriores, consiste en valorar la comprensión lectora mediante los dos programas anteriormente descritos y contrastados, SOAR y SQ3R, así como determinar si el uso de este tipo de programas de comprensión lectora es pertinente, es decir, si el uso de estrategias lectoras es eficiente en toda tipología textual, independientemente del idioma.

En este orden de cosas, también se pretende dilucidar si estas estrategias contenidas en los programas mencionados pueden servir de soporte y ayuda en los estudios actuales de los discentes, así como en el futuro académico, en otras asignaturas que no sean propiamente lingüísticas y, en general, en la formación de las personas. En definitiva, el objetivo de los alumnos de 1º de BAC es la adaptación a esta nueva etapa y conseguir los conocimientos y competencias necesarias para poder promocionar a 2º de BAC, y este objetivo solo se puede alcanzar con una buena comprensión lectora. Estas tres muestras de informantes ayudarán a verificar si adoptar programas específicos

⁴⁶ . Dentro los cuatro exámenes obligatorios de la EBAU (actual PAU, 2025) se encuentran las asignaturas de Lengua española y Lengua extranjera, obligatorias para todos los alumnos independientemente de la rama o especialidad de conocimiento.

de lectura comprensiva es un modelo óptimo para alcanzar el proceso psicolingüístico de comprensión de lectura en lenguas maternas y segundas lenguas.

| BACHILLERATO | | Alumnos | Alumnas |
|-----------------------|-----|---------|----------|
| Ciencias | 23 | 7 (30%) | 16 (70%) |
| Ciencias y Tecnología | 41 | 28(68%) | 13 (32%) |
| Humanidades | 36 | 22(61%) | 14 (39%) |
| Total | 100 | 57 | 43 |

Cuadro 8. Descripción de la muestra del tercer grupo de informantes⁴⁷.

⁴⁷ Elaboración propia.

4.4. Diseño de la investigación

Como se viene señalando reiteradamente, el objetivo principal de este estudio empírico es valorar la comprensión lectora, gracias al uso de dos programas instruccionales distintos como son SOAR y SQ3R, y, al mismo tiempo, realizar una comparación entre ambos. Para poder medir la comprensión lectora de los estudiantes objeto de esta investigación, se elaboraron varios tipos de preguntas basadas en la Taxonomía de Barret (1967) descrita en el capítulo I (página 90). Estos tipos de interrogantes miden la comprensión lectora según los siguientes parámetros: a) literal, b) inferencial, c) apreciación y d) crítica. Estos parámetros se analizan de forma detallada en el apartado 4.6.2. de análisis de las lecturas (página 240). El instituto Nacional de Evaluación y Calidad en el sistema educativo (INECSE) al evaluar la comprensión lectora tiene en cuenta los siguientes niveles de comprensión: La comprensión literal, la comprensión inferencial, la comprensión crítica y la apreciación lectora (Pérez Zorrilla, 2005: 133). En esta misma línea, de acuerdo con el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) del cual forman parte en España el programa PISA (OECD, 2015: 39⁴⁸), dentro del marco de evaluación de la competencia lectora, esta se basa en seis escalas que contienen los niveles a los que pertenece la taxonomía de Barret (1968). En este sentido, se consideró importante evaluar los tipos de comprensión lectora mediante estos niveles o parámetros. Estas preguntas de comprensión lectora que se establecieron en las lecturas confirman que es posible la medición de la comprensión lectora mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que se encuentran incluidas dentro los programas instruccionales SQ3R y SOAR. Estos se analizan de forma pormenorizada en el apartado de análisis de programas instruccionales 4.5. (página 230).

⁴⁸ https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

Antes de la recogida de datos se consideró necesario realizar dos sesiones de 50 minutos para el primer, segundo y tercer grupo y una tercera sesión solo para el tercer grupo. El objetivo de la primera sesión fue dar instrucciones teóricas a los participantes, se explicó la importancia de las estrategias lectoras, se indicó el estudio que se iba a llevar a cabo y el funcionamiento de cada programa, además de administrar el consentimiento informado y el protocolo de privacidad de datos. En la segunda sesión se realizaron las dos pruebas en español (dos textos de lectura).

Para el tercer grupo se necesitó una sesión más para llevar a cabo las pruebas en inglés. Al acabar las lecturas se hizo entrega de un cuestionario de evaluación y autoevaluación (tipo encuesta) con el objetivo de complementar el estudio y poder contrastar los resultados del cuestionario con las pruebas de comprensión lectora. Asimismo, se quería comprobar si los programas pueden ser aplicados a otros idiomas u otros contextos académicos y, finalmente, valorar si los alumnos hacen uso de estrategias lectoras en su aprendizaje académico.

| | 1ºGRUPO Marzo (2017) | 2ºGRUPO Diciembre (2018) | 3ºGRUPO Marzo (2020) |
|--|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Sesión 1 Explicación teórica | X | X | X |
| Sesión 2 Pruebas español | X | X | X |
| Sesión 3 Pruebas inglés | | | X |

Cuadro 9. Cronograma de las sesiones⁴⁹.

La primera y la segunda sesión se realizó tres veces: la primera vez en marzo del 2017 para el primer grupo (dos sesiones), la segunda vez en diciembre del 2018 para el segundo grupo (dos sesiones) y la tercera vez en marzo del 2020

⁴⁹ Elaboración propia

para el tercer grupo y una tercera sesión que se llevó a cabo en marzo del 2020 solo para el tercer grupo (tres sesiones que además incluían pruebas en inglés como L2).

El objetivo de la primera sesión introductoria consistía en explicar qué son las estrategias cognitivas y metacognitivas, la razón de su importancia, así como la función de los dos programas instruccionales SQ3R y SOAR. Para ello, y por medio de una presentación, un video y preguntas pertinentes, se dio a conocer a los participantes el valor de la comprensión lectora, el uso de estrategias, la finalidad que tenía el estudio, el tiempo de duración y el motivo de su importancia. Al mismo tiempo, se les explicaron los dos programas instruccionales, las estrategias lectoras que se tenían que usar en cada programa y se les entregó una hoja resumen para que los alumnos pudieran en cualquier momento revisar y visualizar los tipos de estrategias que deberían utilizar en el momento de leer. Se les proporcionó también el consentimiento informado y el protocolo de privacidad de datos. Como se comentaba anteriormente, esta primera sesión instruccional se llevó a cabo en tres fechas distintas, marzo 2017 para el primer grupo, diciembre 2018 para el segundo grupo y marzo 2020 para el tercer grupo. En todas las fases, se informó detalladamente del procedimiento de las pruebas y se recogió el correspondiente permisos de consentimiento.

En una segunda sesión se les volvió a recordar los contenidos y procedimientos de los dos programas instruccionales y se les hizo entrega de las lecturas en español, recordándoles que al leerlas tenían que aplicar las estrategias lectoras (explicadas en la primera sesión) en ambas pruebas. Esta segunda sesión práctica se realizó en tres ocasiones distintas marzo 2017, diciembre 2018, marzo 2020 y se aplicaron dos pruebas en español a los tres grupos. Después, se les proporcionó un cuestionario sobre la comprensión lectora solo al primer y segundo grupo.

En el caso del tercer grupo, se necesitó una sesión más, dado que se realizaron en total cuatro pruebas, dos en español y dos de ellas en inglés. Al finalizar las pruebas, se les proporcionó un cuestionario de evaluación y autoevaluación donde, independientemente de la evaluación de la comprensión lectora correspondiente al objetivo de estudio, se valoraron varias cuestiones que se explican en detalle en el apartado de análisis de la encuesta (página 237).

Los datos que se analizarán en el apartado siguiente sobre los instrumentos de recogida de datos se obtuvieron mediante dos textos en español para leer y un cuestionario, ambos administrados al primer grupo (ver anexos 1, 2, 3); al segundo grupo se le hizo entrega de dos textos en español y un cuestionario (ver anexos 4, 5, 6), y, por último, al tercer grupo se les proporcionó cuatro textos, dos en español y dos en inglés, así como un cuestionario de evaluación y autoevaluación (ver anexos 7, 8, 9, 10, 11). Los datos pormenorizados de las pruebas y la encuesta se han analizado en los apartados de análisis de la encuesta y análisis de la lectura.

| | 1ºGRUPO Marzo (2017) | 2ºGRUPO Diciembre (2018) | 3ºGRUPO Marzo (2020) |
|--|--|--|--|
| Sesión 1 Explicación teórica | Presentación | Presentación | Presentación |
| Sesión 2 Pruebas español | 2 Pruebas (textos) Encuesta | 2 pruebas (textos) Encuesta | 2 pruebas(textos) |
| Sesión 3 Pruebas inglés | | | 2 pruebas (textos) Encuesta |

Cuadro 10. Cronograma del contenido de las sesiones⁵⁰.

Todos los alumnos que participaron en la realización del estudio y el cuestionario de evaluación y autoevaluación accedieron de forma voluntaria y todas las encuestas fueron completamente anónimas.

⁵⁰ Elaboración propia.

Es preciso señalar también que se implementaron procedimientos éticos de investigación durante el proceso de recogida de datos, la participación fue voluntaria, pudiendo retirarse sin ninguna trascendencia en cualquier momento. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes, como se requiere en estos estudios de esta tipología (Denscombe, 2010: 160). Una vez terminado el estudio, los datos guardados serán eliminados.

4.5. Análisis de los programas instruccionales

En el capítulo anterior se realizó una descripción de los programas instruccionales SQ3R y SOAR de manera detallada. En este apartado se amplía la descripción para desglosar cómo se ha procedido con el trabajo de campo.

- El primer programa instruccional SQ3R

El programa SQ3R fue creado por Robinson en 1941 para dar solución a los problemas de aprendizaje de los soldados miembros del ASTP (*Army Specialized Training Program*) durante la segunda guerra mundial. El objetivo de este programa era el aprendizaje del contenido de la forma más cómoda y rápida (Aziz, 2020: 99). Posteriormente el programa se aplicó a la comprensión lectora en educación secundaria y universitaria (Stahl y Armstrong, 2020: 313-314).

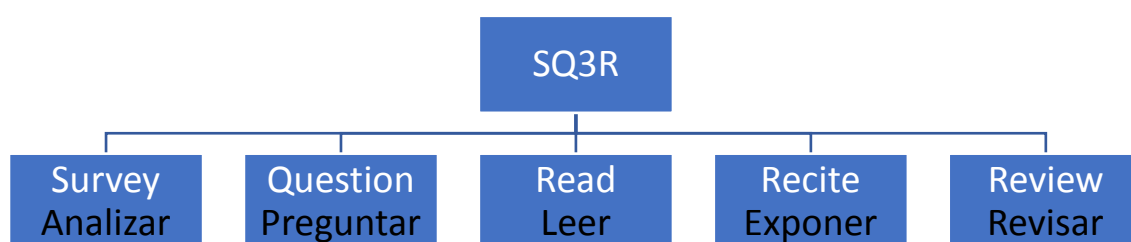


Figura 9. Esquema de las estrategias del programa SQ3R⁵¹.

El programa SQ3R es el acrónimo de (*Survey, Question, Read, Recite, Review*) que son las estrategias cognitivas y metacognitivas que subyacen bajo ese

⁵¹ Elaboración propia.

nombre. Las estrategias basadas en el método SQ3R, que se vuelven a recordar son las siguientes:

-*Survey* (Analizar el material): Se analiza el material que se va a leer, para obtener información general, por ejemplo, leer el título, subtítulos, diagramas, gráficos, imágenes, fechas y números, palabras en negrita, leer superficialmente la introducción y la conclusión.

-*Question* (Preguntar): Es necesario entender el objetivo principal de la lectura y la finalidad del autor. Se deben formular preguntas con el propósito de informarse mediante las preguntas ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Dónde?

- *Read* (Leer): Se lee el texto varias veces, prestando atención a las preguntas formuladas anteriormente que se han de contestar. Se subraya el material y se resaltan las ideas principales y secundarias.

-*Recite* (Exponer): Se hace un resumen del material leído usando expresiones propias (no las de la lectura) teniendo en cuenta las ideas principales y secundarias y se indica que resumir el texto ayuda a la retención.

-*Review* (Revisar): Se vuelve a mirar el material de lectura, se relee toda la información y se responde a las preguntas formuladas, se elaboran notas personales y esquemas si hiciera falta.

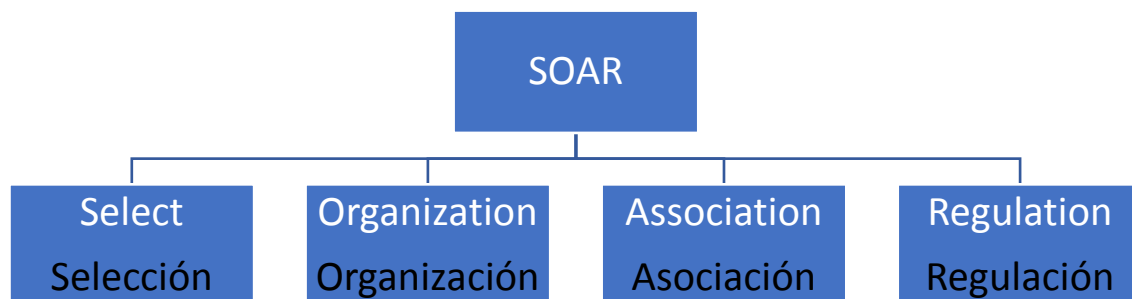


Figura 10: Esquema de las estrategias SOAR⁵².

El segundo programa fue introducido por Kiewra en el año 2005 para ayudar a los alumnos universitarios a mejorar su aprendizaje (Patchainayagi y Vijayalakshmi, 2021: 1752). En contrapartida, y en contraste con SQ3R, el programa instruccional SOAR ayuda a organizar mejor la información y a comparar ideas (Jairam et al., 2012: 4). El programa SOAR es el acrónimo de (*Select, Organization, Asociación, Regulation*) que son las estrategias cognitivas y metacognitivas que subyacen bajo ese nombre. Las estrategias basadas en el método SOAR que se suelen a recordar son las siguientes:

-*Select* (Selección): Se lee el texto, se selecciona la información importante y se identifican las ideas principales y secundarias. Se toman apuntes.

-*Organization* (Organización): Las ideas importantes extraídas en el apartado anterior se organizan en categorías y subcategorías y se clasifican usando agrupaciones gráficas por medio matrices verticales y horizontales, de manera que se puedan apreciar las ideas de forma ordenada. Por ejemplo: en una lectura sobre la clasificación de los

⁵² Elaboración propia.

animales según el tipo de alimentación, los animales se dividen en carnívoros, herbívoros y omnívoros (categorías). En el grupo de los carnívoros se puede incluir a los tigres, zorros etc; en el grupo de los herbívoros se incluyen a los conejos, caballos etc y por último los cerdos, osos, ratones etc pertenecen al grupo de los omnívoros (subcategorías).

| Categoría | Carnívoros | Hervívoros | Omnívoros |
|---------------|------------------|---------------------|--------------|
| Subcategorías | Tigres Zorros | Conejos Caballos | Cerdo Oso |

Cuadro 11. Ejemplo de matriz del programa SOAR⁵³.

-*Association* (Asociación): Por medio de asociaciones, y mediante el uso de reglas nemotécnicas, se intenta retener la información, es decir, se intenta memorizar la información.

-*Regulation* (Regulación): Se resume y se desarrollan preguntas propias. La habilidad metacognitiva se refuerza y eso logra un mejor entendimiento.

⁵³ Elaboración propia

| | 1ºGRUPO Marzo (2017) | 2ºGRUPO Diciembre (2018) | 3ºGRUPO Marzo (2020) |
|--|---|---|--|
| Sesion 1 Explicación teórica | Presentación | Presentación | Presentación |
| Sesión 2 Pruebas español | Repaso 2 Pruebas: -Texto SQ3R -Texto SOAR Encuesta | Repaso 2 pruebas: -Texto SQ3R -Texto SOAR Encuesta | Repaso 2 pruebas: -Texto SQ3R -Texto SOAR |
| Sesión 3 Pruebas inglés | | | Repaso 2 Pruebas(inglés) -Texto SQ3R -Texto SOAR Encuesta |

Cuadro 12. Cronograma detallado del contenido de la sesiones⁵⁴.

Como se comento anteriormente, en las sesiones en las que participaron el primer grupo en marzo del 2017, el segundo grupo en diciembre de 2018 y el tercer grupo en marzo del 2020, el procedimiento práctico de la primera sesión consistió en la explicación de los objetivos del estudio, la importancia de la comprensión lectora y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como también la explicación sobre los dos programas instruccionales de lectura SQ3R y SOAR.

En la segunda sesión en la que participaron los tres grupos por separado, se hace un repaso para recordar los dos programas, luego se facilitan dos lecturas en español para poder poner en práctica los programas instruccionales SQ3R y SOAR explicados a los participantes.

En esta segunda sesión, se hizo un repaso de las estrategias de los dos programas instruccionales SQ3R y SOAR, se les entregó las dos pruebas en

⁵⁴ Elaboración propia

español L1 y un resumen con las estrategias para que pudieran ser revisadas en cualquier momento. Se les pidió a los estudiantes de la primera, segunda y tercera muestra que, mientras realizaban la primera lectura en la que se iba a aplicar el primer programa SQ3R, hicieran uso de las estrategias descritas *Survey* (Analizar el material) *Question* (Preguntar) *Read* (Leer) *Recite* (Exponer) *Review* (Revisar) y que fueran capaces de rellenar un cuadro resumen con las ideas principales y secundarias que se encontraba en la parte inferior de la lectura correspondiente al programa SQ3R. Del mismo modo, al usar la estrategia *Question* (Pregunta) se les pidió que fueran capaces de formular preguntas que ellos mismos se tuvieran que responder, y que rellenaran otro cuadro con las preguntas formuladas, de manera que fuera más fácil responder a las preguntas de comprensión del primer texto en español. Los estudiantes de cada grupo tuvieron que contestar a las preguntas de comprensión lectora de este primer texto en español.

Una vez terminado el primer texto, se les proporcionó a los tres grupos, las instrucciones del método SOAR como en el primer caso, los alumnos tuvieron que al leer la segunda lectura, aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas descritas: Selección (*Select*), Organización (*Organization*), Asociación (*Association*), Regulación (*Regulation*); esta vez también se les pidió que fueran capaces de completar un cuadro (tipo matriz) que contenía categorías y subcategorías que pudieran encontrar en la lectura correspondiente al programa SOAR (ver ejemplo cuadro 11), además de determinar las ideas principales y secundarias. Este cuadro se encuentra en la parte inferior de esta segunda lectura en español (ver anexos 2, 5, 8 y ejemplo de matriz del primer, segundo y tercer grupo de informantes cuadros 16, 19, 22 y 25). Resumiendo, en esta segunda sesión, los alumnos de los tres grupos tuvieron que aplicar las estrategias de la técnica SOAR al leer el texto y contestar a las preguntas de comprensión lectora del segundo texto en español.

Por último, en una tercera sesión en la que solo participó el tercer grupo, para poder valorar los dos programas en L2 (inglés), se hizo entrega de dos

lecturas en inglés (Anexos 7 y 8) para poder de esa forma analizar y confirmar que la aplicación de los programas instruccionales eran viables en lenguas extranjeras L2, en este caso el inglés.

En esta tercera sesión se les volvió a recordar a los participantes los dos programas instruccionales SQ3R y SOAR y se les hizo entrega de las dos lecturas en inglés, y al igual que en la segunda sesión se les recordó que al leer tenían que aplicar las estrategias lectoras SQ3R en la tercera lectura y SOAR en la cuarta y última lectura. Los alumnos de esta tercera muestra tuvieron que leer el texto, aplicar las estrategias, rellenar los cuadros que se encuentran en las lecturas y contestar a las preguntas de comprensión lectora de los textos en inglés. Finalmente se les pidió que rellenaran y entregaran el cuestionario (Anexo 11).

4.6. Descripción de los instrumentos de recogida de datos: Encuesta y lecturas/pruebas

Al terminar de realizar todas las pruebas se les proporcionó un cuestionario, el cual se entregó en la segunda sesión en el caso del primer y segundo grupo, y en la tercera sesión en el caso del tercer grupo.

4.6.1. Análisis de la encuesta

El objetivo principal de la encuesta es obtener un resultado de evaluación y autoevaluación que, por medio de estas preguntas, pueda ser contrastado con los indicadores extraídos de las pruebas de comprensión, además de comparar los valores de las tres muestras. Otro objetivo es indagar cuál es el programa lector que más se ha valorado y si alguno de los dos programas SQ3R o SOAR puede ser aplicable a otros idiomas u otros contextos académicos. Para finalizar, el cuestionario tiene como fin descubrir si los alumnos hacen uso de estrategias cognitivas y metacognitivas al leer y valorar el aprendizaje académico proporcionado al aplicar estos programas.

- Encuesta al primer grupo de informantes

El cuestionario facilitado al primer grupo de informantes⁵⁵ para la obtención de datos, (Anexo 3) contenía preguntas sobre la valoración de los programas de lectura. Las preguntas que se formularon fueron las siguientes:

- ¿Qué método de lectura valoras más para leer? ¿SQ3R o SOAR?
- ¿Con qué método crees que has entendido mejor la lectura? ¿SQ3R o SOAR?
- ¿Aplicarías estos métodos en tu idioma?
- ¿Aplicarías estos métodos para estudiar o leer algo importante?

⁵⁵ Recordamos que el primer grupo de informantes lo constituyen los 22 alumnos de Taiwan y Vietnam

Mediante el cuestionario administrado a esta primera muestra (22 alumnos extranjeros de Taiwán y Vietnam) se intenta responder a diversos interrogantes; con la primera pregunta se pretende discriminar el programa que los alumnos valoran más leer, en tanto en cuanto lleva a profundizar en las estrategias lectoras que han sido más fáciles de manejar; la segunda pregunta evalúa el método con el que se ha entendido mejor, con ello, se intenta analizar qué conjunto de estrategias es más eficaz; posteriormente, los resultados de la tercera pregunta ayudan a reflexionar si estos programas lectores podrían ser aplicables en sus idiomas nativos (el chino y el vietnamita). Con las valoraciones obtenidas se busca saber si estos programas pueden ser aplicables a otros idiomas y, por último, con la última pregunta se intenta evidenciar si los dos programas analizados, SQ3R y SOAR, pueden ser empleados para estudiar o leer algo importante, es decir, aunque estos programas se han aplicado en comprensión lectora son programas que pueden ser aprovechados adicionalmente en los estudios de otros ámbitos u otras tareas académicas.

- Encuesta al segundo grupo de informantes

El cuestionario que se administró al segundo grupo (Anexo 6) contenía preguntas de valoración sobre los programas de lectura SQ3R y SOAR. Las preguntas que se formularon fueron las siguientes:

- ¿Con qué método crees que has entendido mejor la lectura? ¿SQ3R o SOAR?
- ¿Qué método de lectura valoras más para leer? ¿SQ3R o SOAR?
- ¿Cuál de los dos métodos utilizarías en tus estudios?

Siguiendo la misma línea que en la primera muestra, las preguntas del cuestionario del segundo grupo (1ºESO) indican que la primera pregunta busca saber cuál es el programa con el que han comprendido mejor las lecturas. Esta pregunta intenta indagar qué estrategias lectoras han sido las más apropiadas

para la comprensión del texto. La segunda pregunta se refiere al método que se valora mejor y se ha optado como preferente para la comprensión lectora; lo que se intenta es buscar qué estrategias consideran los informantes de los grupos que han sido más sencillas de usar. Finalmente, la tercera pregunta, al igual que con la muestra anterior, busca saber si estos programas, aunque se han empleado para la comprensión lectora en este estudio, pueden ser aplicables a su aprendizaje en general.

- Encuesta al tercer grupo de informantes

El tercer cuestionario facilitado al tercer grupo o tercera muestra (Anexo 11) contiene preguntas que se formularon para la obtención de datos sobre los programas SQ3R y SOAR. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Con qué programa has entendido mejor? ¿SQ3R o SOAR?
2. ¿Qué método de lectura valoras más para leer?
3. ¿Cuál de los dos métodos utilizarías en tus estudios?
4. ¿Utilizarías algún método de lectura para otras cosas? (Lectura comprensiva, investigación, trabajo, estudios)
5. ¿Utilizas actualmente algún método de lectura? ¿Cuál?
6. ¿Prefieres leer en español o en inglés? ¿Por qué?

El cuestionario impartido al tercer grupo (100 alumnos de 1ºBAC) pretende analizar distintas respuestas que han ayudado al análisis de los datos; la primera pregunta busca poner de manifiesto con qué programa se comprendieron mejor las lecturas. Con estos datos se pretende averiguar el programa con el que se ha entendido mejor las lecturas y de esa manera profundizar en las estrategias lectoras que han sido más fáciles de usar; con la segunda pregunta se intenta analizar el programa con el que los alumnos han valorado preferible a la hora de realizar las lecturas propuestas.

Con ello, se intenta averiguar el programa lector que ha sido más motivador para los alumnos en sus lecturas; la tercera pregunta evalúa si alguno de los programas lectores puede ser empleado para su propio aprendizaje; seguidamente, la cuarta pregunta analiza si las estrategias lectoras que subyacen a uno de los dos programas pueden ser usadas en otros contextos académicos como investigación, estudios, trabajo etc. La penúltima pregunta intenta averiguar si se usa normalmente algún método de lectura. Esta pregunta es importante porque el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora permite que el alumnado pueda entender mejor la expresión escrita de su propio aprendizaje. Con este tercer grupo se ha realizado una tercera sesión que intenta investigar la comprensión lectora en otro idioma, en este caso el inglés, y analizar si los programas SQ3R y SOAR pueden aplicarse en un idioma extranjero. La sexta pregunta intenta analizar en qué idioma los alumnos preferían leer, si en inglés o en español.

4.6.2. Análisis de las lecturas

La evaluación de la comprensión lectora que realiza el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del sistema educativo (INECSE⁵⁶) tiene en cuenta los siguientes niveles: La comprensión literal, la organización de la información, la comprensión inferencial, la comprensión crítica y, por último, la apreciación lectora (Pérez Zorrilla, 2005: 133). Por ello, para poder evaluar la comprensión lectora se consideró hacer uso de la taxonomía de Barrett (1967) como la más adecuada para evaluar los distintos tipos de comprensión lectora. Para ello, se implementaron preguntas de comprensión literal, inferencial, crítica y de apreciación. La evaluación de la competencia crítica se desarrolló por medio de preguntas en las que fuera posible comprobar si el alumno era capaz de relacionar los conocimientos previos que ya poseía con los contenidos nuevos de la lectura y que estos le ayudaran a desarrollar una opinión crítica

⁵⁶ Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del sistema educativo (INECSE)

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/portada.html>

justificable. Por último, se estableció una pregunta de apreciación que requería una opinión objetiva y crítica de la lectura.

En una segunda sesión, y antes de aplicar las estrategias propias de los programas de comprensión lectora, se hizo un repaso de las estrategias que subyacen a ambos programas, para dar continuidad a las lecturas en español. Una tercera sesión se llevó a cabo solo con la tercera muestra de informantes. En esta sesión se volvió a repasar el programa instruccional SQ3R y SOAR, aportando las estrategias cognitivas y metacognitivas, todo ello con anterioridad a dar paso a las lecturas en inglés.

| GRUPOS | LECTURAS |
|---------------------------------------|--|
| 1ºGRUPO Marzo (2017) | Lecturas en español Escoger una carrera (Lectura 1) (SQ3R) Primera lectura (Anexo 1) Cumpleaños con elementos reciclados (Lectura 2) (SOAR) Segunda lectura (Anexo 2) |
| 2ºGRUPO Diciembre (2018) | Lecturas en español Ventajas y desventajas de la inmigración (Lectura 3) (SQ3R) Primera lectura (Anexo 4) Invenciones chinas (Lectura 4) (SOAR) Segunda lectura (Anexo 5) |
| 3ºGRUPO Marzo (2020) | Lecturas en español La nomofobia(Lectura 5) (SQ3R) Primera lectura (Anexo 7) Las propiedades de la sandía (Lectura 6) (SOAR) Segunda lectura (Anexo 8) Lecturas en inglés How to become an influencer (Lectura 7) (SQ3R) Primera lectura (Anexo 9) Most popular destinations (Lectura 8) (SOAR) Segunda lectura (Anexo 10) |

Cuadro 13. Cuadro resumen de las lecturas.

-Análisis de las lecturas del primer grupo de informantes

Las pruebas que se determinaron fueron dos lecturas. La primera lectura tiene por objeto analizar el programa instruccional SQ3R y la segunda lectura evaluará el programa SOAR.

Las lecturas seleccionadas se basaron en el examen DELE (Nivel B1) debido a que era el nivel que poseían los alumnos de esta primera muestra en el momento de la prueba; de igual manera, este contenido es el propio del nivel al que optarán para realizar el examen de certificación de español como lengua extranjera.

La primera lectura en la que se hizo uso de las estrategias del método SQ3R (Anexo 1) es de tipo narrativo. La lectura contiene formas verbales en presente, pasado y futuro, unidas por conectores, el léxico no es complejo, pero tampoco es vocabulario básico, puesto que contiene expresiones referentes al trabajo y a los estudios; además, dentro del texto no existen ni giros lingüísticos, ni elementos lingüísticos complejos desde el punto de vista discursivo (anáforas, conectores, recurrencias), ni recursos literarios (eufemismo, hipérbole, ironía..). La historia trata sobre una persona que no es constante en una sola cosa y que va cambiando de carrera esgrimiendo argumentos y razones para ello. El contenido de la lectura seleccionada da pie no solo a poder formular preguntas de comprensión tanto literales como inferenciales, sino también a formular preguntas críticas y de apreciación, basadas en la taxonomía de Barret (1967) que sirve de fundamentación teórica en esta tesis. Las lecturas, al estar orientadas a estudiantes de español para extranjeros, tienen como meta valorar un razonamiento distinto y de tipo cultural.

Las preguntas para valorar la comprensión lectora fueron las siguientes:

1. ¿Qué estudió Silvia? (Tipo literal)

2. ¿Qué estudió luego? (Tipo literal)

Las preguntas de tipo literal tienen por objetivo que el estudiante intente acordarse del contenido y responda según haya comprendido el texto.

3. ¿Por qué crees que Silvia empieza una cosa, no termina y luego empieza otra cosa? (Comprensión inferencial)

Las preguntas de tipo inferencial permiten deducir o predecir ideas que puedan aportar o rechazar evidencias dentro del texto, además las preguntas inferenciales relacionan las ideas previas con la información del texto.

4. ¿Crees que es bueno dejar las cosas sin terminar? ¿Por qué? (Comprensión crítica)

La comprensión crítica intenta evaluar el texto con objetividad desde otra perspectiva en la que se pueda comparar otros puntos de vista.

5. ¿Te ha gustado la lectura? (Apreciación lectora)

La apreciación lectora considera aspectos estéticos del texto, este nivel implica todos los tipos de comprensión anteriores.

6. Haz un resumen de la lectura

El resumen de la lectura permite valorar mejor la comprensión del alumno y la forma en que estructura el contenido.

Se muestra a continuación la rúbrica de evaluación que se toma en cuenta al aplicar la prueba de comprensión lectora con el programa instruccional SQ3R al primer grupo de informantes. En el capítulo V de análisis se reflejan los resultados obtenidos.

Rúbrica de evaluación de la primera lectura (SQ3R) Primer grupo de informantes

| Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|---|---|
| Comprensión general | |
| Se considera una respuesta correcta: -Cuando el alumno es capaz de identificar la información y contestar lo que se precisa. | Se considera una respuesta incorrecta: -Una respuesta en blanco, a medio contestar o una respuesta incoherente. |
| Comprensión literal | |
| -Demuestra una comprensión profunda al identificar o resumir la información de manera precisa. -La comprensión es correcta, identifica la información necesaria, pero podría necesitar ejemplos adicionales. | -El alumno no es capaz de encontrar o resumir la información en el texto. |
| Pregunta 1: ¿Qué estudió Silvia? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -Lengua -Lengua y literatura | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Matemáticas -Sí o No |
| Pregunta 2: ¿Qué estudió luego? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -Enfermería | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Medicina |
| Comprensión inferencial | |
| -La interpretación es correcta y responde con argumentos fundamentados o ejemplos precisos y coherentes -La interpretación es correcta, pero podría necesitar mejores argumentos o ejemplos para apoyar sus | -La interpretación es correcta, pero los argumentos presentados o la ejemplificación no es coherente con la interpretación. -La interpretación no es clara, carece de sustento, la ejemplificación es imprecisa o incoherente. |

| | |
|---|---|
| conclusiones. | -No es capaz de realizar inferencias relacionadas con el texto |
| Pregunta 3: ¿Por qué crees que Silvia empieza una cosa, no termina y luego empieza otra? | |
| <p>Ejemplos de respuesta correcta:</p> <p>-Porque le gusta cuidar de la gente.</p> <p>-Porque le gusta el ámbito de la salud y tiene ilusión.</p> <p>-Porque la nueva carrera le hace más ilusión que la que está estudiando ahora.</p> | <p>Ejemplos de respuesta incorrecta:</p> <p>-Me parece que no tiene paciencia</p> <p>-Hace lo que quiere</p> <p>-Tiene dinero para pagar otra carrera</p> |
| Comprensión crítica | |
| -Emite razonamientos fundamentados, explica sus opiniones de manera convincente, demuestra una valoración crítica del texto. | -Emite opiniones, pero su crítica no es profunda o es predecible o no es capaz de opinar o no es coherente. |
| Pregunta 4: ¿Crees que es bueno dejar las cosas sin terminar? ¿Por qué? | |
| <p>-Si te gusta mucho lo otro sí, pero es mejor terminar lo que empiezas</p> <p>-Depende de lo que te guste más, si no te gusta es mejor dejarlo porque pierdes el tiempo haciendo una cosa que no te gusta</p> | <p>-No es bueno porque solo se necesita un poco para terminar</p> <p>-No es bueno porque se te olvida lo que has aprendido</p> |
| Apreciación | |
| -Establece conexiones significativas entre el contenido del texto y su experiencia previa, aporta una opinión personal y reflexiva, también puede | -No logra comprender el contenido muy bien o tiene dificultad para relacionar los conocimientos previos con diferentes aspectos de la lectura, |

| | |
|---|--|
| establecer conexiones entre el texto y el contexto que le rodea de forma limitada. | confunde la subjetividad con el razonamiento. -No es capaz de relacionar el texto con su propia realidad o el contexto. |
| Pregunta 5 :¿Te ha gustado la lectura? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -No me ha gustado porque -Si me ha gustado porque..... | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Sí -No |

Cuadro 14. Rúbrica de evaluación de la primera lectura (SQ3R). Primer grupo de informantes (Lectura 1).

La segunda lectura intenta analizar el método SOAR y se refiere a una lectura de tipo narrativo no compleja, puesto que las estructuras gramaticales están formuladas en presente, pasado y futuro; del mismo modo consta de alguna estructura comparativa, el vocabulario no es difícil, pero tampoco contiene un vocabulario básico, debido a que las expresiones se refieren al reciclaje, el medio ambiente y los utensilios de cocina. La lectura no presenta ni recursos, ni elementos, ni giros lingüísticos complejos. El contenido de la lectura se basa en el material reciclado que se utilizó para organizar una fiesta de cumpleaños, lo que ayudó a poder formular preguntas de tipo literal, inferencial, preguntas de tipo crítico y de apreciación (Ver anexo 3). Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Eran las invitaciones de papel? (Comprensión literal)
2. ¿Qué uso hace la decoración? (Comprensión literal)

Las preguntas de tipo literal tienen por objetivo identificar hechos e ideas principales y secundarias del contenido y responder según se haya comprendido el texto.

3. ¿Crees que si hubiese usado vasos de vidrio se hubiese roto alguno?
(Comprensión inferencial)

Las preguntas de tipo inferencial permiten ejecutar conjeturas que impliquen referirse a las semejanzas o diferencias dentro del texto y relacionar las ideas previas con la información del texto.

4. ¿Te gusta reciclar? ¿Qué reciclas? (Comprensión crítica).

La comprensión crítica intenta evaluar el texto desde un punto de vista objetivo, permite emitir valoraciones desde otra perspectiva.

5. Comenta algo que te ha llamado la atención de la lectura (Apreciación lectora).

La apreciación lectora considera aspectos emocionales del texto, a su vez implica los demás tipos de comprensión anteriores.

6. Haz un resumen de la lectura

A continuación se muestra la rúbrica de evaluación basada en los distintos tipos de comprensión que se tomó en cuenta al aplicar la prueba de comprensión lectora con el programa instruccional SOAR al primer grupo de informantes. El análisis de los resultados se explica en capítulo V.

Rúbrica de evaluación: Lectura 2 SOAR Primer grupo de informantes

| Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|---|---|
| Comprensión general | |
| Se considera una respuesta correcta: -Cuando el alumno es capaz de identificar la información y contestar lo que se precisa. | Se considera una respuesta incorrecta: -Una respuesta en blanco, a medio contestar o una respuesta incoherente. |
| Comprensión literal | |
| -Demuestra una comprensión profunda al identificar o resumir la información de manera precisa. -La comprensión es correcta, identifica la información necesaria, pero podría necesitar ejemplos adicionales. | -El alumno no es capaz de encontrar o resumir la información en el texto. |
| Pregunta1: ¿Eran las invitaciones de papel? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -No, las invitaciones eran un correo electrónico -No, Ana usó internet | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Sí -No |
| Pregunta 2: ¿Qué usó para la decoración? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -Papel reciclado para hacer flores y carteles | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Uso globos -Uso papel |
| Comprensión inferencial | |
| -La interpretación es correcta y responde con argumentos fundamentados o ejemplos precisos y coherentes | -La interpretación es correcta, pero los argumentos presentados o la ejemplificación no es coherente con la interpretación. |

| | |
|--|---|
| -La interpretación es correcta, pero podría necesitar mejores argumentos o ejemplos para apoyar sus conclusiones. | -La interpretación no es clara, carece de sustento, la ejemplificación es imprecisa o incoherente. -No es capaz de realizar inferencias relacionadas con el texto. |
| Pregunta 3: ¿Crees que si hubiese usado vasos de vidrio se hubiese roto alguno? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -Creo que si, por eso compró vasos y platos reutilizables | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Sí -No |
| Comprensión crítica | |
| -Emite razonamientos fundamentados, explica sus opiniones de manera convincente, demuestra una valoración crítica del texto. | - Emite opiniones, pero su crítica puede no ser profunda, ser predecible, no ser capaz de opinar o no ser coherente. |
| Pregunta 4: ¿Te gusta reciclar? ¿Qué reciclas? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -Sí, reciclo papel | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Sí |
| Apreciación | |
| -Establece conexiones significativas entre el contenido del texto y su experiencia previa, aporta una opinión personal y reflexiva, también puede establecer conexiones entre el texto y el contexto que le rodea de forma limitada. | -No logra comprender el contenido muy bien o tiene dificultad para relacionar los conocimientos previos con diferentes aspectos de la lectura, confunde la subjetividad con el razonamiento. -No es capaz de relacionar el texto con su propia realidad o el contexto. |

| | |
|---|---|
| Pregunta 5: Comenta algo que te ha llamado la atención de la lectura | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -El reciclaje y la protección del medio ambiente. -Se puede decorar de manera reciclada. | Ejemplo de respuesta incorrecta: -Recuperar. |

Cuadro 15. Rúbrica de evaluación de la segunda lectura (SQ3R). Primer grupo de informantes (Lectura 2).

Ejemplo de matriz SOAR

| Invitaciones | Vasos y platos | Decoración | Sombreros |
|---|-----------------------------|---|-----------------------------|
| -Internet -Ahorro de papel y dinero (Papel NO) | Reutilizables (Papel NO) | -Flores y carteles (papel reusable) (Globos NO) | -Poder colorear -Disfraz |

Cuadro 16. Ejemplo de matriz SOAR. Primer grupo de informantes (Lectura 2)

En ambas lecturas se les pidió un resumen del texto, aunque no se tomó en cuenta a la hora de evaluar la comprensión; no obstante, ha servido de ayuda para valorar el nivel de español de los alumnos y conocer mejor su comprensión. Algunas dudas que los alumnos manifestaron no eran tanto en relación con el idioma, sino de tipo cultural porque en el caso de la primera lectura, en el que el contenido es sobre la inconstancia en los estudios, es importante señalar que en Asia la competitividad académica influye en el futuro de las personas, por ello, una vez realizada la elección de esta lectura, se consideró que se tenía que haber optado por otro tipo de texto con un contenido más acorde a su cultura; del mismo modo, la segunda lectura también implicó haber tenido que pensar antes en el contenido, ya que el medio ambiente es un tema que presenta mayor o menor sensibilidad cultural y puede ser objeto de desinterés o todo lo contrario.

-Análisis de las lecturas del segundo grupo de informantes

Las dos lecturas seleccionadas para la segunda muestra pertenecen al nivel de 1º de la ESO de la asignatura de Lengua Castellana del currículo de Castilla y León. (Ver anexo 4 y 5).

Las pruebas elegidas fueron dos lecturas, una para trabajar el programa instruccional SQ3R y otra para el programa SOAR.

La primera lectura que leyó este segundo grupo de estudiantes para analizar el método SQ3R es de tipo argumentativo, porque el autor da su opinión sobre el problema de la inmigración y propone varias soluciones. Teniendo en cuenta los aspectos morfológicos, el texto contiene sustantivos, adjetivos, adverbios y varias estructuras gramaticales unidas por conectores. Por otro lado, requiere del entendimiento objetivo y subjetivo, debido a que el contenido está basado en hechos históricos y en ideas éticas. El léxico es rico en expresiones y no contiene palabras que sean difíciles de entender. En este sentido, contiene expresiones referentes a la cultura, la historia, problemas de inmigración, entre otros. El registro es formal, no es un texto complejo, pero se requiere tener las ideas claras para poder entenderlo. En lo que respecta al contenido, existen algunos recursos retóricos básicos como metáforas y ejemplificación. El texto trata sobre las diferentes culturas que conviven en la sociedad actual, las aportaciones y los problemas que trae la inmigración. Para abordar esta lectura se han formulado cuatro tipos de preguntas con el fin de evaluar la comprensión de acuerdo a la taxonomía de Barret (1967). Son preguntas de tipo literal, inferencial, crítica y de apreciación.

Para ello, se les pidió a los alumnos elaborar un cuadro con las ideas principales y secundarias, estrategia que forman parte del método SQ3R, con el objetivo de reorganizar la información (Ver anexo 4). Las preguntas de comprensión lectora para poder aplicar el programa SQ3R se detallan a continuación:

1. La historia ha demostrado que el intercambio de culturas, ¿es beneficioso o perjudicial? (Comprensión literal)
2. ¿Qué dos valores son importantes llevar a cabo para remediar posibles dificultades entre distintas culturas? (Comprensión literal)

La comprensión literal se basa en recordar en detalle el contenido de la lectura para poder contestar de manera fiable.

3. ¿Qué motivos hacen que a veces surjan conflictos entre culturas? (Comprensión inferencial)
4. ¿Piensas que algunos países han mejorado positivamente a nivel deportivo por el intercambio cultural? Razona tu respuesta (Comprensión inferencial)

La comprensión inferencial permite que el lector realice inferencias basadas en la información que se encuentra en el texto relacionadas con el conocimiento previo.

5. ¿Te gustaría tener amigos de distinta nacionalidad? ¿Qué podrían aportarte? (Comprensión crítica).
6. ¿Qué título le pondrías a la lectura? (Comprensión crítica)

La comprensión crítica considera aspectos objetivos y subjetivos del texto, tiene por objetivo la opinión crítica del texto contrastada con la misma lectura u otros puntos de vista.

7. ¿Te ha gustado la lectura? (Apreciación).

La apreciación considera aspectos emocionales del texto, el lector permite dar su apreciación basada en elementos subjetivos.

A continuación se describe la rúbrica de evaluación basada en los distintos tipos de comprensión lectora que se tuvo en cuenta al aplicar la primera prueba de

comprensión lectora con el programa instruccional SQ3R al segundo grupo de informantes. Los resultados se analizarán en el capítulo V de análisis.

Rúbrica de evaluación: Lectura 3 SQ3R Segundo grupo de informantes

| Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|---|--|
| Comprensión general | |
| Se considera una respuesta correcta: -Cuando el alumno es capaz de identificar la información y contestar lo que se precisa. | Se considera una respuesta incorrecta: -Una respuesta en blanco, a medio contestar o una respuesta incoherente. |
| Comprensión literal | |
| -Demuestra una comprensión profunda al identificar o resumir la información de manera precisa. -La comprensión es correcta, identifica la información necesaria, pero podría necesitar ejemplos adicionales. | -El alumno no es capaz de encontrar o resumir la información en el texto. |
| Pregunta 1: La historia ha demostrado que el intercambio de culturas ¿Es beneficioso o perjudicial? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -Beneficioso | Ejemplo de respuesta incorrecta -Las dos cosas -Ambos |
| Pregunta 2: ¿Qué dos valores es importante llevar a cabo para remediar posibles dificultades entre distintas culturas? | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -El respeto mutuo y el diálogo | Ejemplo de respuesta incorrecta: -Contribuir con el diálogo -Respeto |

| | |
|---|--|
| Comprensión inferencial | |
| <p>-La interpretación es correcta y responde con argumentos fundamentados o ejemplos precisos y coherentes</p> <p>-La interpretación es correcta, pero podría necesitar mejores argumentos o ejemplos para apoyar sus conclusiones.</p> | <p>-La interpretación es correcta, pero los argumentos presentados o la ejemplificación no es coherente con la interpretación.</p> <p>-La interpretación no es clara, carece de sustento, la ejemplificación es imprecisa o incoherente.</p> <p>-No es capaz de realizar inferencias relacionadas con el texto</p> |
| Pregunta 3: ¿Qué motivos hacen que a veces surjan conflictos entre culturas? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-La falta de comprensión, la discriminación o la falta de adaptación</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>-La incomprensión</p> |
| Pregunta 4: ¿Piensas que algunos países han mejorado positivamente a nivel deportivo por el intercambio cultural? Razona tu respuesta | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-Sí, debido al trabajo en grupo de todos</p> | <p>Ejemplo de repuesta incorrecta</p> <p>-Sí</p> <p>-Sí, debido a la cultura romana.</p> |
| Comprensión crítica | |
| -Emite razonamientos fundamentados, explica sus opiniones de manera convincente, demuestra una valoración crítica del texto. | -Emite opiniones, pero su crítica no es profunda o es predecible o no es capaz de opinar o no es coherente. |
| Pregunta 5: ¿Te gustaría tener amigos de distinta nacionalidad? | |

| | |
|---|--|
| | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-Sí, porque me aportarían otros conocimientos.</p> <p>-Sí, porque me podrían enseñar otras lenguas y costumbres.</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>-Ya tengo amigos extranjeros</p> <p>- Sí</p> |
| Pregunta 6: ¿Qué título le pondrías a la lectura? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>- “Intercambio cultural” porque el texto trata sobre eso</p> <p>- “Las diferentes culturas” porque el texto es sobre las culturas</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>-Culturas</p> |
| Apreciación | |
| <p>-Establece conexiones significativas entre el contenido del texto y su experiencia previa, aporta una opinión personal y reflexiva, también puede establecer conexiones entre el texto y el contexto que le rodea de forma limitada.</p> | <p>-No logra comprender el contenido muy bien o tiene dificultad para relacionar los conocimientos previos con diferentes aspectos de la lectura, confunde la subjetividad con el razonamiento.</p> <p>-No es capaz de relacionar el texto con su propia realidad o el contexto.</p> |
| Pregunta 7 ¿Te ha gustado la lectura? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-Sí, porque me ha enseñado la importancia de las culturas diferentes</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>-Sí</p> <p>-Mucho</p> |

Cuadro 17. Rúbrica de evaluación de la primera lectura (SQ3R). Segundo grupo de informantes (Lectura 3).

La segunda lectura para analizar el método SOAR es de tipo narrativo-expositivo, porque el autor narra las invenciones chinas a lo largo del tiempo y comenta en detalle cada invención. El texto contiene un léxico rico y variado, con sustantivos, adjetivos y adverbios de tiempo, contiene, a su vez, diferentes estructuras gramaticales en voz pasiva. El vocabulario es rico en expresiones y no contiene palabras que sean difíciles de entender, tiene expresiones referentes a la cultura China, así como expresiones referentes a parte de su historia a través de las invenciones. En definitiva, no es un texto complejo pero sí se requiere tener conocimientos maduros para lograr entenderlo. Dentro del contenido existen algunos recursos retóricos básicos como metáforas, comparaciones, etc. El contenido del texto versa sobre las invenciones chinas a lo largo de la historia y de las aportaciones a la cultura europea, así como también narra las invenciones que se han ido usando en los distintos momentos de la historia en Europa.

Para abordar esta lectura, se formularon cuatro tipos de preguntas literales, inferenciales, críticas y de apreciación; posteriormente, se pidió a los estudiantes elaborar un esquema por medio de un cuadro-tabla en donde ellos mismos pudieran agrupar las ideas principales y los elementos que formaban parte de esta agrupación, estrategia que forma parte del método SOAR para poder reorganizar la información (Ver anexo 5). Las preguntas de comprensión lectora del programa SOAR se detallan a continuación:

1. ¿Quién estaba más avanzado antiguamente, China o Europa?
(Comprensión literal)
2. ¿En qué año empezaron los europeos a manejar la brújula?
(Comprensión literal)

Las preguntas de comprensión literal identifican la información que subyace en la lectura, se pretende que el alumno se acuerde del contenido de la lectura.

3. ¿Por qué crees que tiene importancia la invención del dinero en forma de papel? (Comprensión inferencial)

4. ¿Sabes por qué fue importante la invención de la brújula? Razona tu respuesta (Comprensión inferencial).

La información incluye no solo la comprensión literal del texto sino su contenido explícito, en este sentido, el alumno tiene que aportar sus ideas.

5. ¿Qué significa la expresión “China posee una cultura milenaria”? (Comprensión crítica)

6. ¿Qué título le pondrías a la lectura? (Comprensión crítica)

La comprensión crítica permite evaluar el texto de manera objetiva, se analizan los argumentos desde otras perspectivas y se puede llegar a comparar la verdad con otros puntos de vista.

7. ¿Te ha gustado la lectura? (Apreciación)

La apreciación lectora considera los aspectos subjetivos del texto, el lector identifica la apreciación lectora basada en aspectos emocionales.

La rúbrica de evaluación que se describe a continuación muestra los distintos tipos de comprensión lectora que se tuvieron en cuenta al aplicar la segunda prueba de lectura con el programa instruccional SOAR al segundo grupo de informantes. Los resultados se analizarán posteriormente en el capítulo V de análisis.

Rúbrica de evaluación: Lectura 4. SOAR. Segundo grupo de informantes.

| Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|---|---|
| Comprensión general | |
| Se considera una respuesta correcta: -Cuando el alumno es capaz de identificar la información y contestar lo que se precisa. | Se considera una respuesta incorrecta: -Una respuesta en blanco, a medio contestar o una respuesta incoherente. |
| Comprensión literal | |
| -Demuestra una comprensión profunda al identificar o resumir la información de manera precisa. -La comprensión es correcta, identifica la información necesaria, pero podría necesitar ejemplos adicionales. | -El alumno no es capaz de encontrar o resumir la información en el texto. |
| Pregunta 1 ¿Quién estaba más avanzado antiguamente, China o Europa? | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -China | Ejemplo de respuesta incorrecta: -No sé |
| Pregunta 2 ¿En qué año empezaron los europeos a manejar la brújula? | |
| Ejemplo de respuesta correcta: En el siglo XII | Ejemplo de respuesta incorrecta: En el siglo X En el año 812 |
| Comprensión inferencial | |
| -La interpretación es correcta y responde con argumentos fundamentados o ejemplos precisos y coherentes | -La interpretación es correcta, pero los argumentos presentados o la ejemplificación no es coherente con la interpretación. |

| | |
|--|--|
| -La interpretación es correcta, pero podría necesitar mejores argumentos o ejemplos para apoyar sus conclusiones. | -La interpretación no es clara, carece de sustento, la ejemplificación es imprecisa o incoherente. -No es capaz de realizar inferencias relacionadas con el texto |
| Pregunta 3 ¿Por qué crees que tiene importancia, la invención del dinero en forma de papel? | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -Porque es más ligero -Porque es más ligero y práctico | Ejemplo de respuesta incorrecta: -Porque sí |
| Pregunta 4 ¿Sabes por qué fue importante la invención de la brújula? Razona tu respuesta | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -Para poder orientarse | Ejemplo de respuesta incorrecta: -Porque sí |
| Comprensión crítica | |
| -Emite razonamientos fundamentados, explica sus opiniones de manera convincente, demuestra una valoración crítica del texto. | -Emite opiniones, pero su crítica no es profunda o es predecible o no es capaz de opinar o no es coherente. |
| Pregunta 5 ¿Qué significa la expresión China posee una cultura milenaria? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -Que su cultura es de hace miles de años -Que tiene una cultura muy antigua | Ejemplo de respuesta incorrecta -Que tienen muchos conocimientos -Que tiene una cultura muy avanzada |
| Pregunta 6 ¿Qué título le pondrías a la lectura? | |

| | |
|--|---|
| Ejemplo de respuesta correcta -La cultura China -Los inventos de China | Ejemplos de respuesta incorrecta -La China |
| Apreciación | |
| -Establece conexiones significativas entre el contenido del texto y su experiencia previa, aporta una opinión personal y reflexiva, también puede establecer conexiones entre el texto y el contexto que le rodea de forma limitada. | -No logra comprender el contenido muy bien o tiene dificultad para relacionar los conocimientos previos con diferentes aspectos de la lectura, confunde la subjetividad con el razonamiento. -No es capaz de relacionar el texto con su propia realidad o el contexto. |
| Pregunta 7 ¿Te ha gustado la lectura? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -Sí, porque he aprendido sobre la cultura china | Ejemplo de respuesta incorrecta: -Sí |

Cuadro 18. Rúbrica de evaluación de la segunda lectura (SOAR). Segundo grupo de informantes (Lectura 4).

Ejemplo de matriz SOAR

| Papel | Pergamino | Dinero | Brújula |
|---|---|---|---|
| -Año 105 -Fibras de bambú, paja ,desechos de tela y agua | -Piel de animales -Costoso -Poco práctico | -Hecho de papel -Ligero -812 (certificado en plata) - Europa (monedas) | -Siglo X -Europa (S XII) -Usado para orientarse |

Cuadro 19. Ejemplo de matriz SOAR. Segundo grupo de informantes. (Lectura 4)

- Análisis de las lecturas de la tercera muestra de informantes

El material de trabajo se basó en cuatro lecturas seleccionadas correspondientes al nivel de bachillerato del currículo oficial de las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y de inglés pertenecientes a la Junta de Castilla y León; el contenido de las lecturas es del mismo tipo y categoría de las pruebas que se realizan para el acceso a la Universidad. Las dos lecturas en español fueron tipo EBAU/PAU, las dos en inglés fueron del nivel B1, ambas son el nivel requerido para el ingreso en la universidad.

El estudio de la comprensión lectora en textos en lengua inglesa y para la asignatura de Lengua extranjera (inglés) se llevó a cabo debido a varias razones: el primer grupo de informantes, es decir los alumnos de español como lengua extranjera, fueron capaces de hacer uso de las estrategias lectoras y comprender en un idioma extranjero. En este sentido, por medio del resultado de la encuesta, se llegó a la conclusión de que el estudio podía ser extrapolable a su idioma nativo. En el segundo estudio que se realizó con la segunda muestra de participantes cuyo idioma nativo es el español, se evidenció que los datos era más concisos, debido a la cantidad de preguntas, la extensión y el detalle del contenido.

Por otro lado, se observó que casi no había estudios contrastivos de comprensión lectora entre el inglés y el español, con lo cual se consideró bastante innovador realizar una investigación con esas características. Adicionalmente, la tercera muestra de informantes poseía características homogéneas en cuanto al nivel de inglés, además de tener como lengua nativa el español. El objetivo de este tercer estudio fue poder comparar ambos programas y saber si ambas metodologías lectoras era posible aplicarlas a la lengua nativa de los alumnos L1 y al nivel B1 de una segunda lengua L2

(inglés), conocimientos que la mayoría posee, puesto que es el nivel que actualmente se exige en los estudios de bachillerato.

La primera lectura fue en español y lleva por título “la nomofobia” (Ver anexo 7), para analizar el método SQ3R; es un texto de tipo descriptivo-argumentativo. El autor muestra su opinión por medio de la descripción de un artículo sobre el problema del uso del móvil, si bien no expone una solución, sí describe en detalle los problemas que puede ocasionar su abuso.

Con respecto a la forma, el texto contiene varias estructuras gramaticales, además de sustantivos, adjetivos, adverbios, unidos por varios conectores. Además, requiere de entendimiento objetivo y subjetivo, estando basado el contenido sobre un estudio académico que conlleva emociones, así como sobre los problemas que puede provocar el uso continuo del móvil. El vocabulario es rico en palabras y expresiones referentes al móvil y a los problemas que puede causar su uso excesivo. Gramaticalmente no es un texto complejo, pero sí es un texto largo que requiere ser leído exhaustivamente para poder contestar a las preguntas. Dentro del contenido existe algún giro lingüístico y algunos recursos literarios como metáforas, enumeraciones y ejemplificaciones. El contenido del texto, como se comentó anteriormente, versa sobre las consecuencias que puede traer la adicción al móvil, por medio de un estudio que se realizó en una universidad. Se han podido formular cuatro tipos de preguntas para evaluar la comprensión literal, la comprensión inferencial, la comprensión crítica y de apreciación; basándose en la taxonomía de Barret (1967). A su vez, los alumnos pudieron elaborar un cuadro con las ideas principales y secundarias, estrategias que forman parte del método SQ3R para poder organizar la información (Ver anexo 7).

1. ¿Qué significa la nomofobia? (Comprensión literal)
2. ¿Qué consecuencias tiene la nomofobia? (Comprensión literal).

La comprensión literal es la capacidad de reconocer y recordar el contenido del texto en detalle.

3. ¿Qué otro nivel de estrés puede haber además de los mencionados?
(Comprensión inferencial).
4. ¿Qué consejo darías a una persona que padece de nomofobia?
(Comprensión inferencial).

La comprensión inferencial requiere que el lector analice evidencias que se encuentren en el texto para poder deducir información que no está explícita.

5. ¿Podrías pasar una semana sin móvil? ¿Cómo te sentirías?
(Comprensión crítica).
6. ¿Qué título le pondrías a la lectura? (Comprensión crítica).

La comprensión crítica implica un ejercicio de valoración objetivo desde el punto de vista del lector basado en sus conocimientos previos.

7. ¿Te ha gustado la lectura? ¿Por qué? (Apreciación).

La apreciación lectora considera aspectos emocionales del texto, implica también otros tipos de comprensión.

A continuación se muestra una rúbrica de evaluación que se tuvo en cuenta al aplicar la prueba de comprensión lectora en español con el programa instruccional SQ3R al tercer grupo de informantes. En el capítulo V de análisis se detallan los resultados obtenidos.

Rúbrica de evaluación: Lectura 5 SQ3R. Tercer grupo de informantes (Español)

| Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|---|---|
| Comprensión general | |
| Se considera una respuesta correcta: -Cuando el alumno es capaz de identificar la información y contestar lo que se precisa. | Se considera una respuesta incorrecta: -Una respuesta en blanco, a medio contestar o una respuesta incoherente. |
| Comprensión literal | |
| -Demuestra una comprensión profunda al identificar o resumir la información de manera precisa. -La comprensión es correcta, identifica la información necesaria, pero podría necesitar ejemplos adicionales. | -El alumno no es capaz de encontrar o resumir la información en el texto. |
| Pregunta 1: ¿Qué significa la nomofobia? | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -Es la ansiedad y angustia que produce el estar sin el celular | Ejemplo de respuesta incorrecta: Es ansiedad Es angustia |
| Pregunta 2: ¿Qué consecuencias tiene la nomofobia? | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -Aumenta los niveles de estrés e incrementa los comportamientos compulsivos. | Ejemplo de respuesta incorrecta: -Imposibilidad de apagar el celular, tenerlo siempre a la mano, asegurarse de que no se acabe la batería. |
| Comprensión inferencial | |
| -La interpretación es correcta y responde con argumentos fundamentados o ejemplos precisos y coherentes | -La interpretación es correcta, pero los argumentos presentados o la ejemplificación no es coherente con la interpretación. |

| | |
|--|--|
| -La interpretación es correcta, pero podría necesitar mejores argumentos o ejemplos para apoyar sus conclusiones. | -La interpretación no es clara, carece de sustento, la ejemplificación es imprecisa o incoherente. -No es capaz de realizar inferencias relacionadas con el texto |
| Pregunta 3: ¿Qué otro nivel de estrés puede hacer aparte de los mencionados? | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -Adicción y agresividad -Falta de concentración, angustia, aislamiento social. | Ejemplo de respuesta incorrecta: -Tener muchos mensajes o que se rompa el celular -Falta de internet o cobertura. |
| Pregunta 4: ¿Qué consejo darías a una persona que padece de nomofobia? | |
| Ejemplo de respuesta correcta: -Que se vaya algún día a un sitio sin cobertura para descansar unos días y acostumbrarse a estar sin el móvil. -Que vaya al psicólogo para que le puedan ayudar y que intente desconectar y quitarse los aparatos electrónicos. | Ejemplo de respuesta incorrecta: -Que realice actividades en el medioambiente. -Que se tome un descanso |
| Comprensión crítica | |
| -Emite razonamientos fundamentados, explica sus opiniones de manera convincente, demuestra una valoración crítica del texto. | -Emite opiniones, pero su crítica no es profunda o es predecible o no es capaz de opinar o no es coherente. |
| Pregunta 5 ¿Podrías pasar una semana sin móvil? | |

| | |
|---|--|
| <p>Ejemplo de respuesta correcta:</p> <p>-Sí, porque me sentiría liberada, menos estresada, pero un poco rara.</p> <p>-Sí, pero sentiría que hay actividades que son sencillas, se vuelven complejas.</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta:</p> <p>-Depende.</p> <p>-Depende de lo que esté haciendo.</p> |
| Pregunta 6 ¿Qué título le pondrías a la lectura? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta:</p> <p>- La dependencia al móvil</p> <p>- La nomofobia y sus consecuencias</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta:</p> <p>-Falta de control del celular</p> |
| Apreciación | |
| <p>-Establece conexiones significativas entre el contenido del texto y su experiencia previa, aporta una opinión personal y reflexiva, también puede establecer conexiones entre el texto y el contexto que le rodea de forma limitada.</p> | <p>-No logra comprender el contenido muy bien o tiene dificultad para relacionar los conocimientos previos con diferentes aspectos de la lectura, confunde la subjetividad con el razonamiento.</p> <p>-No es capaz de relacionar el texto con su propia realidad o el contexto.</p> |
| Pregunta 7 ¿Te ha gustado la lectura? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-Sí, porque es un tema actual e importante</p> <p>-Sí, porque me siento identificada con algunos aspectos</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>Sí</p> |

Cuadro 20. Rúbrica de evaluación de la primera lectura (SQ3R). Tercer grupo de informantes (Lectura 5).

Si nos adentramos en el análisis de la segunda lectura en español (Las propiedades de la sandía) (Ver anexo 8) para demostrar la eficacia del método SOAR, hay que señalar que ésta es de tipo argumentativo. El contenido del texto se basa en un artículo científico sobre los beneficios para la salud que proporciona un aminoácido que contiene la sandía. De acuerdo a su estructura morfológica, el texto contiene un vocabulario rico y variado basado en la alimentación, especialmente con respecto a los nutrientes y a los problemas de salud; incorpora sustantivos, adjetivos y adverbios, y contiene diferentes estructuras gramaticales, aunque tiende a haber más estructuras en tiempo presente. El vocabulario es rico en expresiones y palabras específicas que son complejas de entender debido a la terminología científica de los componentes alimentarios. No es un texto complejo en cuanto a formas gramaticales, pero sí en cuanto a la terminología; además, no proporciona recursos retóricos, ni tampoco giros lingüísticos. Para el análisis textual de este programa dentro de este grupo de informantes, se establecieron cuatro tipos de preguntas: a) literales, b) inferenciales, c) críticas y de d) apreciación; del mismo modo, se pidió a los estudiantes rellenar una tabla-cuadro (tipo matriz) en el cual los alumnos recogen las ideas principales y por medio de agrupaciones pueden colocar los elementos que corresponden en cada idea principal, la reorganización de la información es parte del método SOAR (Ver anexo 8 y ejemplo de matriz SOAR tercer grupo página 272). Las preguntas de comprensión lectora al usar el programa SOAR se detallan a continuación:

1. ¿Qué es la L-Citrulina? (Comprensión literal)
2. ¿Cómo ayuda a los hombres y mujeres mayores la sandía? (Comprensión literal).

La comprensión literal es la capacidad de poder comprender el texto y poder reconocer y recordar el contenido de éste.

3. ¿Cuál es el valor nutricional de la sandía? (Comprensión inferencial)

4. ¿Qué variedades de frutas tomas normalmente? (Comprensión inferencial)

La comprensión inferencial busca elaborar deducciones a partir del contenido implícito del texto.

5. ¿Crees que es bueno tomar fruta a diario? Razona tu respuesta (Comprensión crítica)

6. ¿Qué título le pondrías a la lectura? (Comprensión crítica)

La comprensión crítica permite evaluar el texto de manera objetiva, se analizan las opiniones desde otros puntos de vista comparándolos.

7. ¿Te ha gustado la lectura? ¿Por qué? (Apreciación)

La apreciación lectora se refiere a la opinión crítica del lector con respecto a la lectura.

Se muestra la rúbrica de evaluación que se tuvo en cuenta al aplicar la prueba de comprensión lectora en español con el programa instruccional SOAR, al tercer grupo de informantes. En el capítulo V de análisis de datos, se reflejan los resultados obtenidos.

Rúbrica de evaluación: Lectura 6 SOAR Tercer grupo de informantes (Español)

| Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|---|--|
| Comprensión general | |
| Se considera una respuesta correcta: -Cuando el alumno es capaz de identificar la información y contestar lo que se precisa. | Se considera una respuesta incorrecta: -Una respuesta en blanco, a medio contestar o una respuesta incoherente. |
| Comprensión literal | |
| -Demuestra una comprensión profunda al identificar o resumir la información de manera precisa. -La comprensión es correcta, identifica la información necesaria, pero podría necesitar ejemplos adicionales. | -El alumno no es capaz de encontrar o resumir la información en el texto. |
| Pregunta1: ¿Qué es la L-Citrulina? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -Es un aminoácido parte de la sandía -Es un aminoácido. -Es un aminoácido que se transforma en L-Arginina. | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Es un ácido -Es una parte de la sandía. |
| Pregunta 2: ¿Cómo ayuda a los hombres y mujeres mayores la sandía? | |
| Ejemplos de repuesta correcta: -Aporta una mayor salud cardiovascular, alivia la presión arterial y sirve como viagra natural. | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Problemas cardiovasculares. -Problemas de cáncer. |

| | |
|--|---|
| -Alivia la presión y sirve como viagra natural y se utiliza para el tratamiento contra el cáncer. | |
| Comprensión inferencial | |
| -La interpretación es correcta y responde con argumentos fundamentados o ejemplos precisos y coherentes -La interpretación es correcta, pero podría necesitar mejores argumentos o ejemplos para apoyar sus conclusiones. | -La interpretación es correcta, pero los argumentos presentados o la ejemplificación no es coherente con la interpretación. -La interpretación no es clara, carece de sustento, la ejemplificación es imprecisa o incoherente. -No es capaz de realizar inferencias relacionadas con el texto |
| Pregunta 3: ¿Cuál es el valor nutricional de la sandía? | |
| Ejemplos de respuesta correcta -Tiene un tercio de vitaminas A y C, algo de potasio, y además contiene agua. -Contiene vitaminas A y C recomendadas, y contiene potasio | Ejemplos de respuesta incorrecta -Poco, vitaminas A y C y 80% -20% |
| Pregunta 4: ¿Qué variedades de frutas tomas normalmente? | |
| Ejemplo de respuesta correcta Sí, tomo fresas, plátano, manzana, uva. | Ejemplo de respuesta incorrecta Sí |
| Comprensión crítica | |
| -Emite razonamientos fundamentados, explica sus opiniones de manera convincente, demuestra una valoración crítica del | -Emite opiniones, pero su crítica no es profunda o es predecible o no es capaz de opinar o no es coherente. |

| | |
|--|--|
| texto. | |
| Pregunta 5 ¿Crees que es bueno tomar fruta a diario? Razona tu respuesta | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-Si, ya que es imprescindible para llevar una dieta equilibrada y una buena salud</p> <p>-Si, porque previene enfermedades</p> | <p>Ejemplo de repuesta incorrecta</p> <p>-Sí, tiene fibra</p> |
| Pregunta 6 ¿Qué título le pondrías a la lectura? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-La sandía y sus propiedades.</p> <p>-La sandía y sus beneficios.</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>-Iron sandía</p> |
| Apreciación | |
| -Establece conexiones significativas entre el contenido del texto y su experiencia previa, aporta una opinión personal y reflexiva, también puede establecer conexiones entre el texto y el contexto que le rodea de forma limitada. | <p>-No logra comprender el contenido muy bien o tiene dificultad para relacionar los conocimientos previos con diferentes aspectos de la lectura, confunde la subjetividad con el razonamiento.</p> <p>-No es capaz de relacionar el texto con su propia realidad o el contexto.</p> |
| Pregunta 7: ¿Te ha gustado la lectura? ¿Por qué? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta:</p> <p>-Sí, porque he aprendido sobre las propiedades de la sandía</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta:</p> <p>Sí, me ha dado hambre</p> <p>Sí.</p> |

Cuadro 21. Rúbrica de evaluación de la segunda lectura (SOAR). Tercer grupo de informantes (Lectura 6).

Ejemplo de matriz SOAR

| Beneficios | Valores | Personas | Composición |
|--|------------------------------------|--|---|
| -Salud cardiovascular -Prevención y tratamiento del cáncer - Alivio de la presión arterial | -Nutricionales -Vitaminas A y C | -Mujeres menopáusicas -Adultos obesos -Enfermos con cáncer | -Potasio -80% de agua -Licópeno -L-Citrulina |

Cuadro 22. Ejemplo de matriz SOAR. Tercer grupo de informantes (Lectura 6)

A continuación se muestran las dos lecturas en inglés.

La tercera lectura en inglés *How to become an influencer* (Anexo 9) para analizar el método SQ3R es de tipo descriptivo-argumentativo, debido a que el autor da a conocer los pasos en detalle de lo que hay que hacer para llegar a ser *influencer* y los beneficios que se pueden conseguir con ello. Con respecto a la forma, el texto contiene distintas estructuras gramaticales, además de sustantivos, adjetivos, adverbios, unidos por conectores. El vocabulario es variado y rico en expresiones, pero resalta la terminología referente a las redes sociales y a las aplicaciones informáticas. Por otro lado, no es un texto complejo y se encuentra dentro de los niveles de inglés que poseen los alumnos (nivel B1), pero sí es un texto que requiere atención, ya que es necesario leerlo en detalle para poder entenderlo y contestar a las preguntas; dentro del contenido existen algunos recursos literarios. Se han formulado cuatro tipos de preguntas para evaluar 1) la comprensión literal, 2) la comprensión inferencial, 3) la comprensión crítica y 4) la apreciación de acuerdo a la taxonomía de Barret (1967). A su vez, los alumnos pudieron elaborar un cuadro con las ideas principales y secundarias, estrategia que forman parte del método SQ3R para la reorganización de la información (Ver anexo 9).

1. How can you become an influencer? (Comprensión literal)

2. How can people find your content? (Comprensión literal)

La comprensión literal se basa en intentar recordar el contenido de la lectura para poder contestar de manera fiable.

3. What would you recommend if you become an influencer? (Latest films, fashion, books, technology, football matches) Why? (Comprensión inferencial)

La comprensión inferencial es la capacidad del lector de comprender lo que ha leído con la finalidad de deducir información implícita a partir de la información explícita.

5. If you become a famous influencer, how would you feel? (Comprensión crítica)

6. How would you title this reading? (Comprensión crítica)

La comprensión crítica se refiere a la comprensión del sentido global del texto e infiere la intención del autor, la comprensión crítica es capaz de argumentar y de emitir juicios.

6. Did you like this reading? Why? (Apreciación)

La apreciación lectora está basada en aspectos subjetivos que el lector identifica en el texto.

A continuación, se refleja la rúbrica de evaluación que se tiene en cuenta al aplicar la tercera prueba de comprensión lectora en inglés con el programa instruccional SQ3R al tercer grupo de informantes. En el capítulo V de análisis se reflejan los resultados obtenidos.

Rúbrica de evaluación: Lectura 7 SQ3R Tercer grupo de informantes (Inglés)

| Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|---|--|
| Comprensión general | |
| Se considera una respuesta correcta: -Cuando el alumno es capaz de identificar la información y contestar lo que se precisa. | Se considera una respuesta incorrecta: -Una respuesta en blanco, a medio contestar o una respuesta incoherente. |
| Comprensión literal | |
| -Demuestra una comprensión profunda al identificar o resumir la información de manera precisa. -La comprensión es correcta, identifica la información necesaria, pero podría necesitar ejemplos adicionales. | -El alumno no es capaz de encontrar o resumir la información en el texto. |
| Pregunta 1: How can you become an influencer? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -Choose you niche, write an interesting bio, post regularly, use hashtags, find your content. | Ejemplos de respuesta incorrecta: -Chose your niche, write a bio.... |
| Pregunta 2: How can people find your content? | |
| Ejemplos de respuesta correcta: -Publishing your posts, use hashtags, use catchy titles, make sure it can be easily found. | Ejemplos de respuesta incorrecta: -If you use hashtags and catchy titles. -With different social media |
| Comprensión inferencial | |
| -La interpretación es correcta y responde con argumentos | -La interpretación es correcta, pero los argumentos presentados o la |

| | |
|---|--|
| <p>fundamentados o ejemplos precisos y coherentes</p> <p>-La interpretación es correcta, pero podría necesitar mejores argumentos o ejemplos para apoyar sus conclusiones.</p> | <p>ejemplificación no es coherente con la interpretación.</p> <p>-La interpretación no es clara, carece de sustento, la ejemplificación es imprecisa o incoherente.</p> <p>-No es capaz de realizar inferencias relacionadas con el texto.</p> |
| <p>Pregunta 3: What would you recommend if you become an influencer? (Latest films, fashion, books, technology, football matches) Why?</p> | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta:</p> <p>-Fashion because I like it and IT because I think it is important</p> <p>-Football because I am interested in it and a lot of people like the football matches and leagues</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta:</p> <p>-Fashion</p> <p>-Football</p> |
| <p>Comprensión crítica</p> | |
| <p>-Emite razonamientos fundamentados, explica sus opiniones de manera convincente, demuestra una valoración crítica del texto.</p> | <p>-Emite opiniones, pero su crítica no es profunda o es predecible o no es capaz de opinar o no es coherente.</p> |
| <p>Pregunta 4: If you become a famous influencer, how would you feel?</p> | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-I would feel exhausted because every day I will have to create different posts and content.</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>-Successful</p> |

| | |
|--|---|
| - I would feel happy because I will become famous and will win a lot of money. | |
| Pregunta 5: How would you title this reading? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -How to become a good influencer nowadays -The influencer's world | Ejemplo de respuesta incorrecta -Who to becoming an influencer |
| Apreciación | |
| -Establece conexiones significativas entre el contenido del texto y su experiencia previa, aporta una opinión personal y reflexiva, también puede establecer conexiones entre el texto y el contexto que le rodea de forma limitada. | -No logra comprender el contenido muy bien o tiene dificultad para relacionar los conocimientos previos con diferentes aspectos de la lectura, confunde la subjetividad con el razonamiento. -No es capaz de relacionar el texto con su propia realidad o el contexto. |
| Pregunta 6: Did you like this reading? Why? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -Yes, because it is interesting to know how a person with few studies can earn a lot of money just by posting videos or contents. -No, because I don't agree with people who recommend things but don't understand anything. | Ejemplo de respuesta incorrecta -Yes -No -No because it's too long |

Cuadro 23. Rúbrica de evaluación de la primera lectura (SQ3R). Tercer grupo de informantes (Lectura 7).

La cuarta lectura en inglés *The Most popular destinations* (Anexo 10) para analizar el método SOAR es de tipo descriptivo-expositivo, y forma parte de un artículo en inglés de periódico *Sunday Times* que describe los cinco países más visitados, sin especificar los lugares turísticos de estos países. A pesar de ser una lectura en lengua extranjera, no es difícil de comprender, porque no contiene un vocabulario ni expresiones técnicas.

El autor comenta en detalle cada lugar alternativo que se puede visitar y las actividades que se pueden realizar; en algunos momentos describe también la gastronomía y el alojamiento. El texto incluye un vocabulario rico y variado en expresiones turísticas y ciudades importantes, también comprende sustantivos, adjetivos y adverbios de tiempo, a su vez, ofrece diferentes estructuras gramaticales en las que predomina el presente. El texto se encuentra dentro del nivel B1 que poseen los alumnos de bachillerato, no parece ser un texto difícil, pero sí es necesaria la atención para poder comprenderlo. Dentro del contenido se encuentran algunos recursos textuales básicos (ups and downs (Oxímoron) places like Palma and Seville (Ejemplificación) the hot sun (Personificación) the whitewash villages (Personificación). Para valorar su entendimiento se establecieron cuatro tipos de preguntas de comprensión: a) literales, b) inferenciales, c) críticas y d) de apreciación. Para poder trabajar el método SOAR se pidió a los estudiantes elaborar un cuadro con las agrupaciones a través de una matriz (cuadro) donde los estudiantes pudieran agrupar las ideas principales y luego poder agrupar los elementos que contienen a las ideas; esto es parte del método SOAR para la reorganización de la información (Ver anexo 10). Las preguntas de comprensión lectora al usar el programa SOAR se detallan a continuación:

1. In the past holidays in Spain were usually spent on beaches along the coast. How have things changed since then? (Comprensión literal)
2. What can British people visit in Italy? (Comprensión literal)

La comprensión literal se basa en la capacidad de reproducir en la memoria información en detalle, secuencias o incidentes basados en el contenido de la lectura.

3. What's the best trip you have ever been on? (Comprensión inferencial)

La comprensión inferencial busca extraer información que no se encuentra escrita en el texto, y es a partir de la información literal que se puede deducir nueva información.

4. Where would you like to go in the world that you haven't been to?
(Comprensión crítica)

5. How would you title this reading? (Comprensión crítica)

La comprensión crítica implica hacer ejercicios de valor basados en el texto, los conocimientos previos.

6. Did you like this reading? Why? (Apreciación)

La apreciación se refiere al impacto emocional que causa la lectura en el lector

Se muestra a continuación una rúbrica de evaluación que se tuvo en cuenta al aplicar la prueba de comprensión lectora en inglés con el programa instruccional SOAR al tercer grupo de informantes. En el capítulo V de análisis se detallan los resultados obtenidos.

Rúbrica de evaluación: Lectura 8 SOAR Tercer grupo de informantes (Inglés)

| Respuesta correcta | Respuesta incorrecta |
|---|--|
| Comprensión general | |
| Se considera una respuesta correcta: -Cuando el alumno es capaz de identificar la información y contestar lo que se precisa. | Se considera una respuesta incorrecta: -Una respuesta en blanco, a medio contestar o una respuesta incoherente. |
| Comprensión literal | |
| -Demuestra una comprensión profunda al identificar o resumir la información de manera precisa. -La comprensión es correcta, identifica la información necesaria, pero podría necesitar ejemplos adicionales. | -El alumno no es capaz de encontrar o resumir la información en el texto. |
| Pregunta 1: In the past holidays in Spain were usually spent on beaches along the coast. How have things changed since then? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -There are other places to visit like great Northern Spain, Catalonia, Palma and Seville. -You can now go to a walking holidays in Northern Spain and cycling in Catalonia or go to places like Palma and Seville | Ejemplo de respuesta incorrecta -There are more activities to do |
| Pregunta 2: What can British people visit in Italy? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -They can visit its beaches, its traditional | Ejemplo de respuesta incorrecta They can visit the coastline in |

| | |
|--|--|
| architecture and its fantastic food. -They can visit Rome, Florence, Venice and Puglia. | Puglia |
| Comprensión inferencial | |
| -La interpretación es correcta y responde con argumentos fundamentados o ejemplos precisos y coherentes -La interpretación es correcta, pero podría necesitar mejores argumentos o ejemplos para apoyar sus conclusiones. | -La interpretación es correcta, pero los argumentos presentados o la ejemplificación no es coherente con la interpretación. -La interpretación no es clara, carece de sustento, la ejemplificación es imprecisa o incoherente. -No es capaz de realizar inferencias relacionadas con el texto. |
| Pregunta 3: What's the best trip you have ever been on? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -I think is Asturias because it is nice -Barcelona because I spent a week with my cousins I went to the Camp Nou. | Ejemplo de respuesta incorrecta -Madrid. |
| Comprensión crítica | |
| -Emite razonamientos fundamentados, explica sus opiniones de manera convincente, demuestra una valoración crítica del texto. | -Emite opiniones, pero su crítica no es profunda o es predecible o no es capaz de opinar o no es coherente. |
| Pregunta 4: Where would you like to go in the world that you haven't been into? | |
| Ejemplo de respuesta correcta -I would like to go to the US because it will be a good experience. | Ejemplo de respuesta incorrecta -US. |

| | |
|--|--|
| -To Arizona because the Grand Canyon is there. | |
| Pregunta 5: How would you title this reading? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-Holiday destinations</p> <p>-The best holiday destinations</p> <p>-The best holiday ideas</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>-Holidays</p> |
| Apreciación | |
| -Establece conexiones significativas entre el contenido del texto y su experiencia previa, aporta una opinión personal y reflexiva, también puede establecer conexiones entre el texto y el contexto que le rodea de forma limitada. | <p>-No logra comprender el contenido muy bien o tiene dificultad para relacionar los conocimientos previos con diferentes aspectos de la lectura, confunde la subjetividad con el razonamiento.</p> <p>-No es capaz de relacionar el texto con su propia realidad o el contexto.</p> |
| Pregunta: Did you like this reading? Why? | |
| <p>Ejemplo de respuesta correcta</p> <p>-Yes, because I know now places to visit</p> <p>-Yes, because it is interesting</p> | <p>Ejemplo de respuesta incorrecta</p> <p>-Yes</p> <p>-No</p> |

Cuadro 24. Rúbrica de evaluación de la segunda lectura (SOAR). Tercer grupo de informantes (Lectura 8).

| Spain | France | Great Britain | Greece | Italy |
|--|--|--|--|--|
| -Beaches -Walking holidays in Northern Spain -Cycling in Catalonia -Palma -Seville | -Beaches in the Atlantic Coast, Corsica and Ile de Ré. -Monet's garden -Cycling, walking | -Lighthouse cottage -Tipi Cornwall -Boating in Norfolk -Luxury Yatch in Devon | -Villas -Taverns -Hot sun, blues sea -Simple food | Ancient cultures -Fantastic food -Beautiful weather - Rome -Florence -Venice -Puglia |

Cuadro 25. Ejemplo de matriz SOAR (Inglés). Tercer grupo de informantes (Lectura 8).

En este capítulo se ha trabajado la contextualización del estudio empírico, para lo cual se han marcado los objetivos de esta segunda parte. Posteriormente se ha descrito cada uno de los tres grupos de informantes, dando a conocer en detalle sus características. Dentro del diseño de la investigación, se ha explicado en qué consistían las sesiones de trabajo y cómo se han aplicado los programas instruccionales en la lectura; para finalizar, se ha realizado una descripción detallada de las lecturas y la encuesta, asimismo, por medio de un modelo de rúbrica, se ha descrito la evaluación de los distintos tipos de comprensión lectora. Como se ha comentado con anterioridad, los resultados se analizarán en el siguiente capítulo V.

CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los puntos que se van a tratar en el capítulo V del estudio empírico son los siguientes:

5. Breve introducción del análisis de los resultados

- 5.1. Análisis de los resultados del primer grupo de informantes
- 5.2. Análisis de los resultados del segundo grupo de informantes
- 5.3. Análisis de los resultados del tercer grupo de informantes

CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5. Breve introducción del análisis de los resultados

Una vez aplicado el procedimiento metodológico descrito anteriormente y administradas las pruebas a los grupos de participantes objeto de este estudio, se llevó a cabo la recogida de datos gracias a los dos instrumentos empleados, que son: 1) El cuestionario y 2) Las lecturas (pruebas de comprensión lectora).

Los datos extraídos están tratados teniendo en cuenta la validez de solamente las respuestas acertadas y correctas que se introdujeron en una base de datos. Se aplicó el análisis descriptivo estadístico en esta base de datos desde donde se extrajo la información objeto de estudio. Posteriormente, se realizó un análisis multivariante, cuyos datos permitieron obtener los resultados finales. En las tablas que se presentan en los siguientes apartados se resalta el porcentaje obtenido por medio de un análisis cuantitativo.

5.1. Análisis de datos del primer grupo de informantes

Recordemos que la primera muestra se trataba de un estudio piloto en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid (área de español para extranjeros). El objetivo principal, como se mencionó anteriormente, ha sido valorar la comprensión lectora aplicando los dos programas de lectura SQ3R y SOAR, así como determinar qué programa lector de los dos es más conveniente aplicar para obtener un mayor éxito en la comprensión lectora de este grupo de estudiantes.

Por medio de dos pruebas de comprensión lectora y una encuesta fue posible detectar, por un lado, si el método en cuestión puede ser aplicable en la lengua materna de los alumnos vietnamitas y chinos, tanto en sus estudios universitarios actuales como futuros; por otro lado, mediante este estudio piloto se intentó precisar si las pruebas que se realizaron eran viables para, posteriormente y confirmando la viabilidad de las mismas, analizar mejor las preguntas, las respuestas y los resultados en tanto en cuanto poder implementar mejor un estudio posterior.

Como se comentó anteriormente, los alumnos que participaron en la prueba piloto fueron estudiantes extranjeros de español del Centro de Idiomas de la Universidad de Valladolid. Un total de 22 alumnos provenientes de Taiwán y Vietnam, en concreto 4 estudiantes de Vietnam y 18 de Taiwán, la edad de los alumnos oscilaba entre 18 a 30 años, un total de 17 alumnas y 3 alumnos.

Tabla 1. Análisis cuantitativo basado en los tipos de comprensión lectora en el primer grupo de informantes según el programa instruccional aplicado.

| | | SQ3R | SOAR |
|-------------------------|----|------------|------------|
| | | Nº alumnos | Nº alumnos |
| Comprensión literal | P1 | 22 (100%) | 12 (54%) |
| | P2 | 22 (100%) | 18 (81%) |
| Comprensión inferencial | P3 | 20 (90%) | 20 (90%) |
| Comprensión crítica | P4 | 14 (63%) | 18 (81%) |
| Apreciación | P5 | 16 (72%) | 20 (90%) |

La finalidad de este estudio (tabla 1) es analizar el resultado de las preguntas de comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica y de apreciación, basados en la taxonomía de Barret (1967) y, teniendo en cuenta estos resultados, averiguar qué programa de comprensión lectora (SQ3R o SOAR) atiende mejor a los tipos de preguntas de comprensión. El porcentaje se refiere al número de alumnos que respondió correcta y acertadamente a las preguntas de comprensión lectora como se mencionó con anterioridad (Ver rúbricas de evaluación de la primera lectura SQ3R y segunda lectura SOAR correspondiente al primer grupo de informantes) (Cuadro 14 y Cuadro 15).

Profundizando en el análisis de los resultados reflejados en la tabla 1, esta investigación implica dos preguntas de comprensión literal (P1) y (P2), una pregunta de comprensión inferencial (P3), una de comprensión crítica (P4) y, por último, una pregunta de apreciación lectora (P5).

Después de haber leído los dos textos de español para el aprendizaje de ELE (correspondientes al nivel B1 del DELE), haber hecho uso de los dos programas de comprensión lectora SQ3R y SOAR y aplicado el procedimiento de cada programa, se expone a continuación el resultado cuantitativo de los

aciertos en comprensión en cuanto al número de estudiantes que responde correcta y acertadamente a las preguntas que se recogen en la tabla 1.

El primer texto en español (Anexo 1) corresponde a la aplicación del programa SQ3R y el segundo texto en español (Anexo 2) corresponde a la aplicación del programa SOAR. Los datos de comprensión literal, recogidos mediante las preguntas 1 y 2 (P1) y (P2), se basan en dos preguntas de comprensión que se encuentran dentro del texto. Para responder ambas preguntas los estudiantes tienen que leer el texto, aplicar los pasos de los programas lectores y acordarse del contenido del texto, para cumplimentar las respuestas con éxito. De acuerdo con los resultados, 22 alumnos (100%) contestaron acertadamente aplicando las fases del método SQ3R; sin embargo, con el programa SOAR, únicamente 12 alumnos (54%) respondieron correctamente a la pregunta 1 (P1); en este orden de cosas, 18 alumnos (81%) contestaron correctamente a la pregunta 2 (P2) (Ver cuadro 14 y cuadro 15).

La tercera pregunta (P3) se basa en la comprensión inferencial, la cual implica que el significado se encuentra implícito en el texto. Para responder este tipo de preguntas inferenciales, el lector tiene que realizar inferencias relacionando el conocimiento previo que posee con el contenido del texto, es decir, el lector no solo tiene que decodificar para poder entender el texto, sino que también tiene que realizar predicciones al aplicar los programas lectores. Los resultados indican que 20 alumnos (90%) contestaron acertadamente con el método SQ3R y 20 alumnos (90%) lo hicieron con el método SOAR.

La comprensión crítica P4 (pregunta 4) consiste en evaluar objetivamente el texto, basándose en otros argumentos. Se cuestiona la información para responder a este tipo de preguntas y los estudiantes tienen que aplicar los procedimientos de los programas lectores y contestar a las preguntas. Los resultados revelan que 14 alumnos (63%) contestaron acertadamente mediante

el uso de la técnica SQ3R y 18 alumnos (81%) respondieron correctamente a la pregunta 4 (P4) de acuerdo con el método SOAR.

La apreciación, P5 (pregunta 5), se mide a través de preguntas de comprensión que indican aspectos subjetivos del texto. Los resultados reflejan que 16 alumnos (72%) contestaron acertadamente con el método SQ3R y 20 alumnos (90%) lo hicieron utilizando el método SOAR) (Ver cuadro 14 y cuadro 15).

De acuerdo con el análisis porcentual, los resultados muestran que los alumnos contestaron mejor a las preguntas de comprensión literal (100%) con el programa SQ3R en comparación con el método SOAR que muestra el 54% y 81% en comprensión inferencial. Ambos métodos tienen el mismo porcentaje (90%), no obstante, se evidencian mejores resultados con el programa SQ3R en las preguntas de comprensión crítica (81%) y apreciación (90%), en comparación con el programa SOAR, que revela en comprensión crítica un porcentaje del 63% y en preguntas de apreciación un 72%.

Como se detalla en la tabla 1, los alumnos tienden a tener mejores resultados o iguales cuando usan el método SQ3R en los dos tipos de preguntas de comprensión literal e inferencial, si se comparan los resultados con el método SOAR. En el caso de preguntas de comprensión crítica y de apreciación, se observan mejores resultados en los estudiantes que aplicaron el método SOAR a los textos.

Analizando los resultados de los datos extraídos en la tabla 1, se observa que destaca el método SQ3R en cuanto a resultados adecuados para resolver las preguntas más abstractas; En este aspecto, Abbot (2006) describe que los alumnos cuya lengua nativa es el chino, cuando aprenden una segunda lengua tienden a hacer uso de estrategias basadas en el modelo ascendente *bottom up* (Abbot, 2006) que se centra en el texto y en la decodificación (Hernández, 2007: 2). Asimismo, algunas estrategias del modelo ascendente o *bottom up*

que se llegan a usar incluyen leer con detalle, parafrasear, buscar palabras y frases importantes, leer de manera específica, observar y analizar cada estructura sintáctica (Abbot, 2006: 637-638).

En consonancia con el análisis anterior, Bakhtiar (2008: 101) y Tadlock (2012: 111) destacan que las estrategias del programa SQ3R incluyen la estrategia *Survey* (Analizar la información), con la cual se revisa de forma general el texto y las estructuras; con la estrategia cognitiva que incluye *Question* (Preguntar) se obtienen las ideas importantes, en esa misma línea, la estrategia *Recite* (Exponer) permite realizar un resumen de la lectura y, por último, por medio de la estrategia *Read* (Leer) el texto se lee en detalle (Bakhtiar, 2008: 101); (Tadlock, 2012: 111). Todas estas estrategias que engloba el programa SQ3R coinciden con las estrategias *bottom up* que Abbot (2006) plantea sobre el aprendizaje de lengua extranjera por alumnos taiwaneses cuya lengua nativa es el chino.

Por otra parte, de acuerdo con Oxford (2013), en un estudio en el que participaron alumnos de universidades vietnamitas, se señala que las estrategias de lectura en lengua extranjera en las que más sobresalen los aprendices vietnamitas son la lectura superficial, la toma de notas o apuntes, la lectura profunda y, por último, el resumen, como señala también Nguyen (2020: 1542). En consonancia con Nguyen (2020), las estrategias del programa SQ3R que incluye *Survey* (Analizar el material) sirven para revisar de forma superficial el texto; con *Read* (Leer) se lee de forma detallada el texto; con *Review* (Revisar) se elaboran notas personales y esquemas, como señalan Bakhtiar (2008: 101) y Tadlock (1978: 111). Estos datos coinciden con las estrategias que utilizan los alumnos vietnamitas al aprender una lengua extranjera y están en consonancia con el método SQ3R, que, incluso, se muestra reforzado cuando se les pregunta con qué programa han entendido mejor las lecturas (ver tabla 3).

A pesar de que con las respuestas dadas a las preguntas P4 y P5 se evidencia que se ha entendido mejor el texto con el programa SOAR, los resultados de las tablas 2 y 3 valoran como favorable el método SQ3R que demostraría que los informantes de esta primera muestra consideraron más ventajosas las estrategias del programa SQ3R.

Tabla 2. Análisis cuantitativo de la valoración de métodos de lectura al aplicar los programas lectores SQ3R y SOAR.

| | SQ3R | SOAR | Total |
|------------|----------|---------|-----------|
| Alumnos 22 | 15 (68%) | 7 (32%) | 22 (100%) |

En la tabla 2 se presentan los resultados de la encuesta del primer grupo de informantes en el que participaron 22 estudiantes de español para extranjeros. El porcentaje se refiere al número de alumnos.

De acuerdo con el cuestionario, se les consultó sobre el programa instruccional con el que se valora mejor la comprensión lectora; después de haber trabajado con ambos programas lectores, el resultado de este estudio (tabla 2) revela que de 22 alumnos (100%), 15 alumnos (68%) valoran mejor el uso del programa SQ3R y 7 alumnos (32%) estiman mejor el programa SOAR.

De acuerdo con el análisis porcentual, se observó que un 68% de los alumnos valora mejor el programa SQ3R y un 32% lo hace del programa SOAR. En este sentido, resulta significativo el resultado en el que solo un tercio de los alumnos haría uso del programa instruccional SOAR para la lectura comprensiva.

Una interpretación plausible sobre estos resultados se dirige hacia los antecedentes acerca de la lectura en la civilización China. En este caso, la lectura en la cultura china se remota desde épocas antiguas a la defensa de las primeras estrategias basadas en la comprensión, la memorización y la rapidez.

Con el paso del tiempo, y paulatinamente, se fueron desarrollando otras estrategias de lectura como, por ejemplo, el énfasis en la memorización y la conexión de la experiencia con el conocimiento previo. Los profesores en la actualidad intentan que se mantenga el interés por la lectura y por adquirir habilidades lectoras, pero no estrategias lectoras, como señala Li (2021: 43). En sentido contrario a lo anterior, Zeng (1999) y Ni (2002) hacen una introducción a los estudios de estrategias lectoras en lengua china y las clasifican y resumen en seis tipos: 1) activar el conocimiento previo, 2) distinguir la información importante, 3) resolver problemas, 4) resumir la información, 5) analizarla, y, por último, 6) supervisar la comprensión (Li, 2021: 44).

El programa SQ3R contiene estrategias como las que siguen: 1) *Read*, con la que se lee de forma activa el texto varias veces, como indica Aziz (2020: 101) que al leer el texto varias veces se activa el conocimiento previo; por otro lado, con la estrategia *Review* (Revisar) se relea el texto y se encuentra la información importante y, de esa forma, se intenta reorganizar el texto; con la estrategia *Recite* (Exponer) se contesta a las preguntas formuladas de forma oral, como señala Bahktiar (2019: 5); por medio de la estrategia *Recite* (Exponer), al contestar a las preguntas se intentan resolver los problemas que pueden surgir sobre el contenido de la lectura; la estrategia *Recite* (Exponer) permite hacer un resumen del contenido de la lectura. Por último, en consonancia con la teoría de Parwati (2014: 401), la estrategia *Review* (Revisar) permite revisar el material otra vez y compararlo con el resumen que se ha elaborado. Las estrategias que se encuentran dentro del programa SQ3R (*Read*, *Review*, *Recite*) son muy parecidas a las seis estrategias de lectura introducidas por Zeng (1999) y Ni (2002) en la lectura de lengua China.

En otro orden de cosas, con respecto a los alumnos vietnamitas, en otro estudio sobre las estrategias lectoras en segundas lenguas llevado a cabo a más de 200 alumnos en una universidad de Vietnam, en la que se analizaron estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas, los resultados afirman que

los alumnos consideran más importantes las estrategias afectivas, como es la motivación, además de considerar que es importante el uso de las estrategias lectoras, y, como tercer punto relevante, consideran que las estrategias cognitivas más importantes son activar el conocimiento y el uso de los sentidos para entender, recordar, razonar y conceptualizar, es decir, elaborar un resumen o resumir (Nguyen, 2018: 120-121). Con la estrategia *Read* (Leer) del programa SQ3R, se lee el texto de forma detallada, como señala Bahktair (2019: 5). Esta estrategia promueve que se active el conocimiento previo del lector; *Recite* (Exponer) es una estrategia que permite entender y recordar la información para poder reproducirla, pero con las propias palabras del lector (Bahktair, 2019: 5); la estrategia *Review* (Revisar) permite razonar y hacer el resumen de un texto (Parwati, 2014: 401). Las estrategias del programa SQ3R coinciden, por tanto, con el estudio de Nguyen (2018).

En la presente investigación se ha observado que las estrategias lectoras usadas por los estudiantes taiwaneses cuando leen en su idioma nativo (chino de Taiwán) y los vietnamitas, cuando realizan actividades de lectura en lengua extranjera, en este caso en español, guardan similitud con el programa SQ3R, lo cual confirma que el grupo de la primera muestra de los alumnos de español como lengua extranjera (tabla 2) valoren positivamente el uso del programa SQ3R.

Tabla 3. Análisis cuantitativo de los programas de lectura según la comprensión lectora de los participantes.

| | SQ3R | SOAR | Total |
|---------------------|----------|----------|-----------|
| Comprensión lectora | 12 (55%) | 10 (45%) | 22 (100%) |

Una vez realizada las dos pruebas y después de haber hecho uso de los dos programas SQ3R y SOAR, la segunda pregunta de la encuesta que se llevó a cabo con este primer grupo de alumnos extranjeros revela que los datos extraídos reflejados en la tabla 3 se refieren a la pregunta basada en el

cuestionario sobre el programa instruccional con el que entendieron mejor las preguntas de las dos pruebas de comprensión lectora.

De un total de 22 alumnos extranjeros (100%), 12 alumnos (55%) entendieron mejor con el método SQ3R y los otros 10 alumnos (45%) al hacer uso del método SOAR, el análisis porcentual indica que el 55% de los alumnos ha entendido mejor con SQ3R y el otro 45% con el método SOAR. Por medio de esta tabla 3 se puede observar que el método SQ3R parece ser más eficaz para la comprensión.

El resultado de la tabla 3 sobre el programa SQ3R sobrepasa el 50% de uso. Con estos resultados se puede dilucidar que los alumnos de segundas lenguas, en este caso de lengua nativa china o vietnamita, consideran como preferible el método SQ3R para la comprensión lectora. El resultado de la tabla 3 refleja que los alumnos comprenden mejor con el uso de estrategias lectoras. De acuerdo a los resultados comentados en la tabla 1 y 2, los alumnos chinos y vietnamitas prefieren hacer uso de los programas SQ3R.

Una interpretación plausible de los datos extraídos podría ser que la adquisición de la lectura en chino requiere de habilidades visuales, dado que incluye caracteres gráficos, debido a ello, al leer, el lector no siempre lo hace de forma seguida, sino que algunas veces requiere de la regresión para poder entender bien el significado (Yang et al., 2013); los alumnos de origen asiático al leer en segundas lenguas se basan en el modelo psicolingüístico *bottom up* para, primeramente, reconocer bien el vocabulario y las estructuras gramaticales y, después, vuelven a leer para entender el significado global del texto (Bang y Zhao, 2007). Es decir, tanto en su lengua materna como en segundas lenguas el lector requiere de la regresión para poder entender mejor el texto.

Las estrategias que propone el programa SQ3R contienen las estrategias de *Survey* (Analizar el material); que se refiere a volver a revisar, leer, examinar y

analizar el material que se va a leer (Artis, 2008: 2); la estrategia de *Read* (Leer), con la cual los alumnos leen el texto de forma activa varias veces (Aziz, 2020: 101) y finalmente la estrategia de *Review* (Revisar) con la que el estudiante vuelve a leer el material para compararlo con el resumen que ha desarrollado. Las estrategias utilizadas en el programa SQ3R son bastantes parecidas a la regresión en la lectura que los alumnos chinos y asiáticos emplean al leer, tanto en su lengua nativa como en segundas lenguas. Esto confirma, por tanto, los resultados de la tabla 2 en la que los alumnos prefieren el programa SQ3R para leer.

Tabla 4. Análisis cuantitativo de la aplicación de los programas SQ3R o SOAR en el idioma nativo de los participantes, en sus estudios o en alguna lectura importante.

| Aplicación de los programas de lectura SQ3R o SOAR en: | Sí | No | Total |
|---|--------------|----|--------------|
| El idioma nativo de los alumnos (Chino o vietnamita) | 22 (100%) | 0 | 22 (100%) |
| Estudios universitarios o lectura importante | 22 (100%) | 0 | 22 (100%) |

La finalidad de la tercera y cuarta pregunta de la encuesta es indagar si es posible la aplicación de los programas lectores SQ3R y SOAR usando el idioma nativo de los alumnos y si es aplicable a sus estudios universitarios y a lecturas importantes en su idioma. El porcentaje se refiere al número de alumnos.

En la tabla 4 se puede valorar el resultado que se extrajo de esta primera muestra formada por alumnos extranjeros y se observa que los 22 alumnos (100%), harían uso de los programas aprendidos en su idioma materno y, a su vez, aplicaría cualquiera de estos dos métodos para estudiar o realizar una lectura comprensiva importante.

El resultado porcentual indica que el 100% de los alumnos haría uso de SQ3R o SOAR en chino o vietnamita (idioma nativo de los participantes); este dato, a su vez, refleja que el programa es válido no solo para la lectura en español, sino en otros idiomas extranjeros.

Como se comentó en la parte teórica de este trabajo y de acuerdo con Altamirano (2003) el lector que sabe hacer uso de las estrategias adecuadamente es un lector competente que lee con el objetivo de entender bien el contenido del texto (Altamirano, 2003: 32). El uso de estrategias se ve reflejado en el ámbito académico, puesto que los estudiantes son capaces de resolver problemas que se puedan presentar (Cabellos et al., 2017).

En la tabla 4 se analiza, por un lado, la importancia del uso de estrategias lectoras en el idioma nativo de los alumnos extranjeros (chino y vietnamita) y, por otro lado, la aplicación de los métodos para estudiar o leer algo importante; en este aspecto, se observa que el 100% de los alumnos aplicaría estrategias lectoras. En consonancia con estos datos, Nguyen (2020) realizó un estudio del uso de estrategias lectoras en un idioma extranjero. En este estudio intervinieron alumnos de varias universidades de Vietnam, dando como resultado que al 80% de estudiantes no se les había enseñado el uso de estrategias lectoras (Nguyen, 2020: 1542). Autores como Bang y Zhao (2007), en otro estudio sobre el uso de estrategias lectoras con alumnos chinos y coreanos, afirman que los procesos cognitivos en relación con la lectura tienen más mecanismos de control y se pueden usar para mejorar el entendimiento del texto y aumentar el éxito académico (Bang y Zhao, 2007: 41). Todos estos resultados extraídos de estudios precedentes, corroboran la importancia del aprendizaje y la práctica de estrategias lectoras en el aprendizaje de la lengua extranjera.

5.2. Análisis de datos del segundo grupo de informantes

Como se expuso anteriormente, el total de estudiantes que accedió a esta segunda muestra fueron 40 estudiantes, 20 chicos y 20 chicas, de entre 12 y 13 años de edad que estudian 1º ESO en un instituto público del barrio de Parquesol en Valladolid.

Los objetivos principales con este grupo en concreto, al igual que con la muestra anterior, se basaron en valorar la comprensión lectora mediante los dos programas instruccionales mencionados, SQ3R y SOAR, así como determinar si el uso de estrategias lectoras por medio de estos programas lectores sirven para sus estudios y, en consecuencia, para ser aplicados en otras asignaturas y, en definitiva, para su formación en general. El análisis de esta segunda muestra nos servirá para poder implementar y aplicar una tercera y definitiva muestra con un mayor número de preguntas que perfilarán y definirán mejor el análisis de la parte empírica de la tesis.

Tabla 5. Análisis cuantitativo del segundo grupo de informantes basado en los tipos de comprensión lectora según el programa instruccional aplicado.

| | | SQ3R | | SOAR |
|-------------------------|----|------------|----|------------|
| | | Nº alumnos | | Nº alumnos |
| Comprensión literal | P1 | 36 (90%) | P1 | 40 (100%) |
| | P2 | 22 (55%) | P2 | 24 (60%) |
| Comprensión inferencial | P3 | 24 (60%) | P3 | 30 (75%) |
| | P4 | 14 (35%) | P4 | 34 (85%) |
| Comprensión crítica | P5 | 26 (65%) | P5 | 30 (75%) |
| | P6 | 34 (85%) | P6 | 38 (95%) |
| Apreciación | P7 | 36 (90%) | P7 | 38 (95%) |

El objetivo de este estudio (tabla 5) es analizar el resultado de las preguntas de comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica y de apreciación basados en la taxonomía de Barret (1967). Para ello, se ha utilizado el procedimiento correspondiente a los dos programas de comprensión lectora SQ3R y SOAR en dos lecturas en español referentes a 1º ESO. Gracias a este procedimiento, se podrá decidir qué programa lector (SQ3R o SOAR) ha sido el más adecuado para lograr una mejor comprensión. El análisis porcentual que se muestra en la tabla 5 se refiere al número de alumnos que contesta acertada y correctamente a los diferentes tipos de preguntas (ver Cuadro 17 y Cuadro 18).

En este estudio, cuyos datos se recogen en la tabla 5, se muestran dos preguntas de comprensión literal (P1) (P2), dos preguntas de comprensión inferencial (P3) (P4), dos preguntas de comprensión crítica (P5) (P6) y, por último, una pregunta de apreciación lectora (P7).

El texto titulado “Ventajas y desventajas de la inmigración” (Lectura 3) (Anexo 4) y el texto “Invenciones chinas” (Lectura 4) (Anexo 5) corresponden al nivel

curricular correspondiente a la asignatura de Lengua de 1º ESO. Las preguntas de comprensión literal P1 y P2 se basan en preguntas cuya respuesta se encuentra dentro del texto; para ello, los alumnos tienen que intentar acordarse del contenido para poder contestar a estas preguntas literales. De acuerdo con los resultados, 36 alumnos (90%) contestaron acertadamente la primera pregunta (P1) con el programa SQ3R y 40 alumnos (100%) con el programa SOAR; en lo que respecta a la segunda pregunta (P2), respondieron correctamente 24 alumnos (60%) por medio del programa SQ3R, y 22 alumnos (55%) con el programa SOAR.

La tercera pregunta (P3) y cuarta (P4) se basó en la comprensión inferencial, que implica que el significado se encuentra implícito en el texto. En este sentido, el lector, por medio de inferencias, intentará relacionar el conocimiento previo con el contenido de la lectura; además de decodificar, será capaz de realizar las predicciones correspondientes. Los resultados indican que 24 alumnos (60%) contestaron acertadamente con el método SQ3R y 30 alumnos (75%) lo hicieron correctamente con el método SOAR a la pregunta 3 (P3). Por otro lado, los resultados de la pregunta 4 (P4) indican que 14 alumnos (35%) respondieron acertadamente con el programa SQ3R y 34 alumnos (85%) haciendo uso del programa SOAR.

Por medio de las preguntas 5 y 6 (P5 y P6) se midió la comprensión crítica, que evalúa objetivamente el texto y se tienen en cuenta otros argumentos con los que se cuestiona la información. Los resultados de esta pregunta 5 (P5) muestran que 26 alumnos (65%) contestaron acertadamente con el método SQ3R y 30 alumnos (75%) lo hicieron bien de acuerdo con el método SOAR. La pregunta 6 (P6) pone de manifiesto que 34 alumnos (85%) respondieron acertadamente haciendo uso del programa SQ3R y 38 alumnos (95%) lo hicieron correctamente mediante el programa SOAR.

La apreciación se basa en preguntas de comprensión que indican aspectos subjetivos del texto; los resultados de la pregunta de apreciación (P7) muestran que 36 alumnos (90%) contestaron acertadamente con el método SQ3R y 38 alumnos (95%) utilizaron el método SOAR.

De acuerdo con el análisis porcentual, los resultados muestran que el número de alumnos que contestaron a las preguntas de manera acertada al hacer uso del programa SQ3R corresponde a: comprensión literal P1 (90%) y P2 (55%), comprensión inferencial P3 (60%) y P4 (35%), comprensión crítica P5 (65%) y P6 (85%) y de preguntas de apreciación P7 (90%). Mediante el programa SOAR se muestran los siguientes resultados: en comprensión literal P1 (100%), P2 (60%), comprensión inferencial P3 (75%) P4 (85%), comprensión crítica P5 (75%) P6 (95%) y preguntas de apreciación P7 (95%).

En definitiva, como se aprecia en la tabla 5, el porcentaje de alumnos que reponde acertadamente al hacer uso del programa SOAR se inclina a tener mejores resultados en casi todas las tipologías de preguntas (literal, inferencial, crítica y de apreciación) si se compara con el programa de lectura SQ3R.

Al aplicar las estrategias del programa SQ3R (*Survey*) Analizar el material, (*Question*) Pregunta, (*Read*) Leer, (*Recite*) Exponer, (*Review*) Revisar), se pidió a los alumnos que señalarán las ideas principales y secundarias en una tabla-cuadro que forma parte de la estrategia (*Question*). Sin embargo, al hacer uso del programa SOAR (Selección, Organización, Asociación, Regulación) por medio de las estrategias (*Organization*) Organización y (*Association*) Asociación se realizan agrupaciones que ayudan a organizar y asociar el contenido de la lectura; por ejemplo, en la lectura del las invenciones chinas (Anexo 5) las agrupaciones que se establecieron fueron:

-Papel (año 105, bambú, paja, desechos de tela y agua) -Dinero (billetes, ligero, (certificado en plata), monedas (Europa)) -Pergamino (pieles de animales, costoso, poco práctico) -Brújula (objeto magnético, siglo X, usado

para orientarse) (Ver ejemplo de matriz SOAR Cuadro 19). De este modo, todas las invenciones chinas, los objetos y características que la conforman se encuentran agrupadas en una matriz (tablas-gráficas).

Para los alumnos el tener que intentar buscar todas las asociaciones comunes para poder rellenar la tabla-matriz es trabajoso, pero, a su vez, entretenido. Esto implica que los alumnos deben intentar focalizar su atención en el objeto de lectura rechazando estímulos internos y externos que le intenten distraer (Arandiga, 2005: 56). Seguidamente, se aplica la estrategia de (*Regulation*) Regulación que implica supervisar el proceso de comprensión (González y Barba et al., 2010: 8) y por medio de auto-preguntas comprobar la comprensión del texto (Kiewra, 2005: 102).

Desde el punto de vista psicolingüístico y de acuerdo con Cuetos (2010) la información pasa de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Esta se evoca cuando hay preguntas de comprensión lectora (Cuetos, 2010) y en este devenir de la información se suelen producir momentos de comprensión e incomprensión (Arandiga, 2005: 50-51). Sin embargo, al haber hecho uso de la estrategia de (*Regulation*) Regulación con anterioridad a las preguntas de comprensión lectora aplicando el método SOAR, esto hace que los momentos de incomprensión que señala Arandiga (2005) hayan sido superados previamente. Este hecho demuestra que las estrategias del programa SOAR resultan ser más prácticas y sólidas en comparación con las estrategias del programa SQ3R.

Tabla 6. Análisis cuantitativo de los programas de lectura según la comprensión lectora de los participantes

| | SQ3R | SOAR | Total |
|---------------------|---------|----------|-----------|
| Comprensión lectora | 8 (20%) | 32 (80%) | 40 (100%) |

El objetivo de este análisis es valorar el programa con el que los alumnos entendieron mejor las pruebas de comprensión lectora.

Después de que la segunda muestra de informantes (alumnos de 1º ESO) haya participado en las pruebas de comprensión lectora y al hacer uso de los dos programas SQ3R y SOAR, a través de las dos lecturas de comprensión, se realizó una encuesta de valoración y autoevaluación en la que la primera pregunta se refería a la identificación del programa con el que se entendió mejor la lectura y con el que fue posible contestar mejor a las preguntas de comprensión en cada una de las pruebas realizadas.

En la tabla 6 se observa la autoevaluación del segundo grupo de informantes después de aplicar los programas lectores, los resultados cuantitativos indican que de un total de 40 alumnos (100%), 8 alumnos (20%) identifica haber comprendido mejor con el método SQ3R y los otros 32 alumnos (80%) valora haber entendido mejor cuando hacen uso del método SOAR.

El análisis porcentual indica que el 80% de los alumnos reconoce haber entendido mejor con el método SOAR y un 20% con el método SQ3R. Por medio del análisis explicitado en esta tabla 6 se puede estimar que el método SOAR es más eficaz para la comprensión.

Desde el punto de vista cognitivo, existen varios tipos de memoria en el proceso lector: la memoria visual que reconoce unidades visuales como grafemas y palabras; la memoria fonémica que contiene elementos fonémicos pero es a su vez puente entre la memoria visual y semántica. La memoria semántica permite recobrar los conocimientos adquiridos permitiendo de esta manera entender lo que se lee (Rosselli et al., 2006: 202-203). Además, de acuerdo con Arandiga (2005) el proceso interactivo entre la memoria a corto plazo y a largo plazo es, además de interactivo, y continuo durante el proceso de lectura. Esta información deposita la información de manera organizada en

la memoria a largo plazo para luego evocar los conocimientos previos existentes y proyectarlos sobre el texto que se intenta entender (Arandiga, 2005).

Como se mencionaba anteriormente, el programa SOAR (Selección, Organización, Asociación, Regulación) hace uso de la estrategia de (*Organization*) Organización y (*Association*) Asociación que por medio de agrupaciones ayudan a organizar y asociar el contenido de la lectura. Esto significa que hay una idea principal y elementos del texto que la contienen, al realizar este tipo de agrupaciones la información se llega a encontrar de manera más ordenada y organizada.

Como consecuencia, la información que se intenta trasladar desde la memoria fonológica a la memoria semántica o el contenido que se intenta trasladar desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, una vez aplicado el programa SOAR, es más visual, más concreto y más repetitivo debido a las asociaciones y más organizado, lo cual ayudaría a una mejor comprensión.

Tabla 7. Análisis cuantitativo de la valoración de programas de lectura al aplicar los programas lectores SQ3R y SOAR

| VALORACIÓN | SQ3R | SOAR | Total |
|----------------|----------|----------|-----------|
| Método lectura | 12 (30%) | 28 (70%) | 40 (100%) |

La finalidad de esta tabla es verificar la valoración de los métodos de lectura después de la aplicación de los programas lectores en textos de comprensión lectora. Por medio de la tabla 7 se señalan los resultados de la encuesta de la segunda muestra en la que participaron 40 estudiantes de 1º ESO.

De acuerdo con la encuesta, se les preguntó a los participantes qué programa de comprensión lectora valoran mejor al leer. El resultado de este estudio (tabla

7) muestra que de 40 alumnos, es decir el 100% de esta segunda muestra, solo 12 alumnos (30%) optó por valorar como preferible el programa SQ3R en comparación con los 28 alumnos (70%) que valoraron mejor al método SOAR.

Si se analiza porcentualmente se observa que un 70% de los alumnos optaría por hacer uso del programa SOAR frente a un 30% que utilizaría el programa SQ3R para leer, el resultado confirma que más de la mitad de los alumnos prefiere SOAR para leer.

De acuerdo con Altamirano (2003), un buen lector automatiza tres acciones: 1) intenta recordar todo lo que lee, 2) visualiza lo que lee y 3) conecta lo leído con las ideas previas, para ello, diseña un plan para poder responder a las dificultades que pueda encontrar (Altamirano, 2003: 138-139). En otras palabras, este buen lector que nombra Altamirano (2003) se refiere a un lector competente que hace uso de estrategias lectoras para poder comprender el texto (Altamirano, 2003: 32). Por medio de las estrategias *Organization* (Organización) el alumno intenta recordar lo que lee (Sánchez, 1988: 52), visualiza la información al usar las matrices (tablas graficas) y conecta lo leído con las ideas previas al hacer uso de la estrategia *Regulation* (Regulación) con la que revisa otra vez el texto y autorregula lo comprendido.

Por otro lado, de acuerdo con Garrido y Rojo (1996), cuando la tarea es sencilla, se produce una mejor motivación que lleva a superar nuevos retos y tareas más difíciles (Garrido y Rojo, 1996: 11). Al utilizar el programa SOAR (Selección, Organización, Asociación, Regulación) mientras leen, los alumnos son capaces de utilizar simples y pocas estrategias lectoras (tareas sencillas) que finalmente permiten un mejor entendimiento del texto.

En definitiva, la valoración positiva del programa SOAR que se revela mediante la tabla 7 está en consonancia con la propuesta de Altamirano (2003) y con Garrido y Rojo (1996).

Tabla 8. Análisis cuantitativo de la aplicación de los programas SQ3R o SOAR en los estudios del segundo grupo de informantes.

| | SQ3R | SOAR | Ninguno | Total |
|---|----------------------|------------------------|---------|-----------|
| Aplicación de los programas SQ3R y SOAR en los estudios | 10 (25%) | 26 (65%) | 4 (10%) | 40 (100%) |
| | <u>Suma total de</u> | <u>ambos programas</u> | | |
| | | (SQ3R+SOAR) | | |
| Total de resultados | | 36 (90%) | 4(10%) | 40 (100%) |

La finalidad de la tercera pregunta de la encuesta es averiguar si es posible la aplicación de los programas lectores SQ3R y SOAR en los estudios.

Por medio de la tabla 8 se puede valorar el resultado de la segunda muestra formada por los alumnos de 1º ESO y se demuestra que 10 alumnos (25%) aplicarían el método SQR3 y 26 alumnos (65%) harían uso del método SOAR en sus estudios, 4 estudiantes (10%) no harían uso de ninguna estrategia. El total de alumnos que harían uso de los programas lectores (SQ3R y SOAR) indica que 36 alumnos (90%) aplicarían estrategias lectoras en sus estudios.

En términos porcentuales, el 25% usaría SQ3R y el 65% SOAR, es decir, un 90% haría uso de estrategias de comprensión lectora en sus estudios y un 4% no haría uso de ninguno.

El uso de estrategias lectoras supone la interpretación del texto, la construcción del significado y la reducción de la incertidumbre al leer (Altamirano, 2003: 132). El vínculo entre la comprensión lectora y el aprendizaje es evidente, el aprendizaje requiere la capacidad de autorregulación (estrategias) y

comprensión (Solé, 2012: 53). Esto supone que el desarrollo de una buena comprensión lectora en el ámbito académico es un factor determinante para la consecución de un mejor rendimiento (González y Barba, 2010: 1-2). La aplicación de ambas estrategias cognitivas y metacognitivas es la base fundamental del aprendizaje. El propósito de las estrategias cognitivas se basa en el aprendizaje, mientras que las metacognitivas supervisan la adquisición del conocimiento, es decir, lo que se realiza para solucionar un problema o examinar la forma en cómo aprender algo (Rivera et al., 2020).

Estas teorías demuestran que la aplicación de los programas lectores en el aprendizaje es factible, como exponen Altamirano (2003), Solé (2012) y González y Barba (2010). Los resultados según se ve en la tabla 8 indican que en términos generales el 90% aplicaría estrategias lectoras por medio de programas instruccionales en sus estudios.

5.3. Análisis de datos del tercer grupo de informantes

Las pruebas de esta tercera muestra se llevaron a cabo con 100 participantes (57 hombres y 43 mujeres) pertenecientes al primer año de bachillerato; la mayoría ha finalizado los estudios de Educación Secundaria Obligatoria y tiene por objetivo acceder a la educación superior cuando termine el segundo año de bachillerato. La edad de los alumnos está comprendida entre los 16 y 17 años. De este grupo, 36 estudiantes pertenecen al bachillerato de humanidades, 41 al de ciencias y tecnología y 23 al bachillerato de ciencias. El 100% de los alumnos ha entrado en bachillerato con la finalidad de acceder a estudios de grado superior, ya sea por medio de un grado superior de formación profesional o grado universitario, por tanto dependiendo de la rama que escogen se preparan al mismo tiempo a las pruebas de acceso correspondientes a lo que tienen planificado estudiar.

Por tanto, el objetivo principal de este estudio, al igual que los anteriores, es valorar la comprensión lectora mediante dos programas diferentes SOAR y SQ3R, así como determinar si el uso de este tipo de programas, es decir, el uso de estrategias lectoras, es eficiente en todo tipo de lectura independientemente del idioma, y si puede servir de soporte en sus estudios actuales y futuros, tanto en otras asignaturas como en su formación en general. El objetivo de los alumnos de 1º de BAC es la rápida adaptación a esta nueva etapa y poder promocionar a 2º de BAC.

Tabla 9. Análisis cuantitativo del tercer grupo de informantes basado en los tipos de comprensión lectura en español e inglés según el programa instruccional aplicado.

| | | SQ3R | SOAR | SQ3R | SOAR |
|-------------------------|----|---------|---------|--------|---------|
| | | Español | Español | Inglés | Inglés |
| | | Nº | alumnos | Nº | Alumnos |
| Comprensión literal | P1 | 82% | 98% | 62% | 62% |
| | P2 | 82% | 84% | 60% | 79% |
| Comprensión inferencial | P3 | 64% | 68% | 74% | 91% |
| | P4 | 90% | 96% | 0% | 0% |
| Comprensión crítica | P5 | 84% | 99% | 93% | 96% |
| | P6 | 89% | 98% | 93% | 99% |
| Apreciación | P7 | 99% | 98% | 93% | 95% |

El objetivo de la tabla 9 es reflejar el resultado de las preguntas de comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica y de apreciación que se basan en la taxonomía de Barret (1967). El procedimiento correspondiente que se estableció para ello se basa, como en las pruebas anteriormente descritas, en los dos programas de comprensión lectora SQ3R y SOAR en las dos lecturas correspondientes en español y dos lecturas en inglés, dentro de la asignatura de lengua española y lengua extranjera (inglés) de 1º BAC. Estas asignaturas, a su vez, son parte del examen de ingreso a la universidad. El objetivo es, como en las ocasiones anteriores, analizar qué programa lector (SQ3R o SOAR) es el más adecuado para poder lograr una mejor comprensión lectora en esta etapa académica. El análisis porcentual que se muestra en la tabla 9 corresponde al número de alumnos que responde a las preguntas acertada y correctamente. (Ver Cuadro 20, Cuadro 21, Cuadro 23 y Cuadro 24).

En la tabla 9 se indican dos preguntas de comprensión literal (P1) y (P2), dos preguntas de comprensión inferencial (P3) y (P4), dos preguntas de comprensión crítica (P5) y (P6) y una pregunta de apreciación lectora (P7). (Ver Cuadro 20, Cuadro 21, Cuadro 23 y Cuadro 24).

Los textos (Anexos 7, 8, 9 y 10) corresponden a lecturas del nivel curricular correspondiente a la asignatura de lengua española e inglés de 1º BAC. Las preguntas de comprensión literal (P1) y (P2) se basan en entender la idea general del texto, las ideas primarias y secundarias y saber responder a preguntas cuya respuesta se encuentra en el texto; para ello, los alumnos tienen que intentar acordarse del contenido de la lectura para poder contestar las preguntas. De acuerdo con los resultados de las lecturas en español, los datos reflejan que 82 informantes (82%) contestaron acertadamente a la pregunta 1 (P1), otros 82 (82%) respondieron a la pregunta 2 (P2) con el programa SQ3R y 98 alumnos (98%) a la pregunta 1 P1 y 84 alumnos (84%) a la pregunta 2 P2 con el programa SOAR.

Por otro lado, en el caso de las lecturas en inglés, 62 alumnos (62%) contestaron acertadamente a la pregunta 1 (P1) y otros 60 alumnos (60%) respondieron a la pregunta 2 (P2) con el programa SQ3R; Por otro lado, 62 alumnos (62%) respondieron correctamente a la pregunta 1 (P1) y 79 alumnos (79%) a la pregunta 2 (P2) en este caso con el programa SOAR.

La tercera (P3) y cuarta pregunta (P4) se refieren a cuestiones para detectar la comprensión inferencial; esto implica que el significado se encuentra implícito en el texto y que las inferencias ayudan encontrar las respuestas gracias al conocimiento previo del lector. En este sentido, el papel del lector no solo decodifica, sino que realiza las predicciones correspondientes. Los resultados de las lecturas en español indican que 64 alumnos (64%) respondieron acertadamente a la pregunta 3 (P3) y 90 alumnos (90%) a la pregunta 4 (P4) con el programa SQ3R; seguidamente, 68 alumnos (68%) contestaron

correctamente a la pregunta 3 P3 y 96 alumnos (96%) a la pregunta 4 (P4) por medio del programa SOAR.

En el caso de las lecturas en inglés, solo había una pregunta (P3) de comprensión inferencial, a la que 74 alumnos (74%) contestaron acertadamente, por medio del programa SQ3R; por otro lado, otros 91 alumnos (91%) respondieron correctamente a la pregunta 3 (P3) con el programa SOAR.

La comprensión crítica tiene en cuenta otros criterios que sirven para cuestionar la información; el nivel de comprensión lleva al lector a valorar la realidad. Por medio de las preguntas 5 y 6 (P5) y (P6), se evaluó la comprensión crítica. La pregunta 5 (P5) muestra que 84 alumnos (84%) contestaron acertadamente y 89 (89%) respondieron acertadamente a la pregunta 6 (P6) con el método SQ3R; seguidamente, 99 alumnos (99%) contestaron correctamente a la pregunta 5 P5 y 98 alumnos (98%) a la pregunta 6 (P6) por medio del programa SOAR.

Por otro lado, de las otras dos lecturas en inglés, 93 alumnos (93%) contestaron la pregunta 5 (P5) y en lo que respecta a la pregunta 6 (P6), 93 alumnos (93%) respondió correctamente haciendo uso del programa SQ3R. Con respecto al programa SOAR, 96 alumnos (96%) contestaron a la pregunta 5 (P5) y en lo que respecta a la pregunta 6 (P6), 99 alumnos (99%) respondió correctamente haciendo uso del programa SOAR.

La apreciación se basa en preguntas de comprensión que indican aspectos estéticos y subjetivos del texto. Los resultados de la pregunta de apreciación de la lectura en español revela que la pregunta 7 muestra que 99 alumnos (99%) contestaron acertadamente con el método SQ3R y 98 alumnos (98%) utilizaron el método SOAR. En el caso de las lecturas en inglés, 93 alumnos (93%) respondieron correctamente mediante el programa SQ3R, y 95 alumnos (95%) lo hizo con el método SOAR.

De acuerdo con el análisis porcentual, los resultados muestran que los alumnos contestaron a las preguntas haciendo uso del método SQ3R de comprensión literal en español: P1 (82%), P2 (82%), y, en inglés, P1 (62%), P2(60%).

En lo que respecta a las preguntas de comprensión inferencial en español, la pregunta P3 obtuvo (64%), la pregunta P4 (90%) y en inglés a la pregunta P3 respondieron bien un (74%).

Las preguntas de comprensión crítica en español P5 obtuvo un (84%) y la P6 (89%); en el caso del inglés, la pregunta P5 alcanzó un (93%) y la pregunta P6 un (93%).

Y por medio de las preguntas de apreciación se obtuvieron los siguientes resultados: la pregunta P7 un (99%), y en inglés la pregunta P7 obtuvo un (93%).

El método SOAR es con el que se muestran mejores resultados en comprensión literal en español; los resultados demuestran que la pregunta P1 la respondieron correctamente el (98%), la pregunta P2 el (84%), y, en inglés, la pregunta P1 obtuvo un (62%), y la pregunta un P2 (79%).

En lo que respecta a la comprensión inferencial en español los resultados fueron: para la pregunta P3 el (68%), y la pregunta P4 el resultado fue (96%) y en cuanto a las preguntas del texto en inglés la pregunta P3 obtuvo un (91%).

La comprensión crítica en español se mide a través de la pregunta P5; obtuvo un (99%) y la pregunta P6 un (98%); y en lo que respecta a las preguntas en inglés, la pregunta P5 alcanzó un (96%) y la pregunta P6 (99%).

Las preguntas de apreciación en español, para la pregunta P7 obtuvo un resultado del 98% y, en inglés, la pregunta P7 alcanzó un (95%) de respuestas correctas.

Como se muestra en la tabla 9, los estudiantes objeto de esta muestra tienden a tener mejores resultados al usar el método SOAR en todos los tipos de preguntas si se compara con el método SQ3R.

Por medio de estas pruebas de comprensión se puede observar que los estudiantes obtienen mejores resultados en casi todos los tipos de preguntas de comprensión (literal, inferencial, crítica y de apreciación) cuando hacen uso del método SOAR independientemente del idioma, ya sea en español o en inglés.

Se observa que la mayoría de los alumnos contesta correctamente a los cuatro estudios (Anexos 7, 8, 9 y 10) que contienen dos preguntas de comprensión literal, dos preguntas de comprensión inferencial, dos preguntas de comprensión crítica y, finalmente, una pregunta de apreciación lectora. En este sentido, se puede comprobar que los alumnos tienen mejores resultados en las lecturas en español que en inglés y se demuestra que SOAR es el mejor método de comprensión lectora comparado con SQ3R, tanto en español como en inglés.

Para justificar este resultado obtenido hay que tener en cuenta cómo se procesa la información. Los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora son la percepción, la atención, el pensamiento y la memoria (Fuenmayor y Villasmil, 2008: 191). Al leer, el lector procesa la información, reconoce la palabras, las codifica en la memoria y recupera la información desde la memoria a largo plazo para actualizar el conocimiento, esto requiere evocar las experiencias y conocimientos previos (Rivas Navarro, 2008: 66).

La información se traslada desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo está en constante conexión con la memoria a largo plazo, la cual permite acceder a experiencias previas y conocimientos que tienen relación con la información nueva almacenada. Esta, al compararse y relacionarse entre sí, permite identificar y dar sentido a lo que se ha leído (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005).

La memoria a corto plazo tiene limitaciones de duración y capacidad. Estas limitaciones originan muchas veces un filtro (cuello de botella) que no permiten que toda la información llegue a la memoria a largo plazo (Jairam et al., 2012: 6); sin embargo, por medio de las estrategias (*Organization*) Organización y (*Select*) Selección del programa SOAR (Selección, Organización, Asociación, Regulación) la información se mueve desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo por medio de las actividades de almacenamiento y codificación que lleva a cabo la memoria a corto plazo (Jairam y Kiewra, 2009: 612) , es decir, el cuello de botella que nombran Jairam et al. (2012), que suele producirse debido a las limitaciones de la memoria a corto plazo, no se producirían. Además, el proceso de recuperación, es decir, la estrategia *Regulation* (Regulación) devuelve la información de la memoria a largo plazo a la memoria a corto plazo donde la información se hace accesible para poder responder a las preguntas de comprensión lectora.

Por otro lado, dentro de los modelos psicolingüísticos que se nombraron en los capítulos anteriores se encuentra el modelo de la teoría de los esquemas de Rumelhart (1975). Esta teoría determina que los esquemas de conocimiento poseen variables que son completadas con la información que se adquiere al leer, la cual se almacena en la memoria a largo plazo. Estos valores se encuentran ordenados jerárquicamente de manera organizada y ajustada a gran cantidad de situaciones dentro de la memoria a largo plazo (Arias y Romero 2007: 176). Esta organización interna permite que, al leer, el lector intente encontrar en este archivo mental los esquemas que le faciliten

explicar e interpretar el texto de manera adecuada, es allí cuando se produce la interacción con los conocimientos previos (Usó-Juan, 2019: 201).

Una de las funciones del programa instruccional SOAR, gracias a la estrategia *Organization* (Organización), es hacer uso de las matrices verticales y horizontales donde se clasifica y ordena la información (Jairam et al., 2014: 411).

Y por medio de la estrategia de *Association* (Asociación) esta información se relaciona con factores comunes entre sí (Kiewra, 2005: 80-81).

El alumno, al hacer uso de las estrategias *Organization* (Organización) y *Association* (Asociación), consigue que la información en la memoria a largo plazo se ordene y a su vez se encuentre de manera más fácil y organizada; esto permite que la comprensión del texto se lleve a cabo de manera más rápida. Por otro lado, por medio de estas dos estrategias, la organización de los esquemas que se realiza en la memoria a largo plazo (de acuerdo con la teoría de los esquemas), ya se estaría produciendo parcialmente y visualmente (matrices verticales y horizontales) mucho antes de que la información sea analizada e interpretada por la memoria a largo plazo. Todo ello contribuye a que el proceso de comprensión lectora se realice de manera íntegra.

Tabla 10. Análisis cuantitativo del número absoluto de alumnos según la preferencia lectora en español o inglés

| | Español | Inglés |
|---|----------|----------|
| Preferencia de lectura español o inglés | 87 (87%) | 24 (24%) |

El resultado de esta tabla tiene relación con los resultados de la tabla 9, la cual refleja que los alumnos entienden mejor en su lengua nativa, que es el español,

y confirma por qué la preferencia de lectura se debe a la facilidad de comprensión.

La finalidad de este análisis mostrado en los datos recogidos en la tabla 10 es verificar la elección de los métodos de lectura según el idioma en el que se realizaron las pruebas. Por medio de los datos de la tabla 10, se indican los resultados del cuestionario de la tercera muestra en la que participaron los 100 alumnos (100%) de 1º BAC. De acuerdo con la encuesta, se les consultó a los participantes en qué idioma preferían leer, el resultado de este estudio (Tabla 10) muestra que, 87 alumnos, es decir, el 87%, optó como preferible leer en español y se identificó que solo 24 alumnos (24%) optó por preferir el idioma inglés.

El análisis porcentual indica que el 87% de los alumnos prefiere leer en su lengua nativa en comparación con un 24 % que prefiere leer en una lengua extranjera, la base de este dato, se explica a continuación.

La lectura en segundas lenguas no es una tarea sencilla y de fácil manejo, ya que requiere no solo del conocimiento del léxico, sino de la automatización de este, para que se adquiera fluidez (Usó-Juan, 2019). Las estructuras gramaticales no solo influyen en el reconocimiento textual, sino también en cómo pueden modificar la organización del texto (Grabe, 1991). Es importante también el conocimiento previo para poder entender el significado léxico y sintáctico (Grabe, 2004: 50). En definitiva, si no existe un cierto dominio del conocimiento cultural, el contenido puede ser interpretado de manera inadecuada (Grabe 2004). Desde el punto de vista psicolingüístico, el proceso de la lectura supone una actividad compleja en la memoria de trabajo, puesto que esta posee una capacidad cognitiva limitada para la decodificación y el posterior reconocimiento; si la memoria se llena en la decodificación, el espacio necesario para el conocimiento es reducido y se satura (Randall, 2009 : 15-16).

Por el contrario, si el lector tiene un conocimiento suficiente de vocabulario y estructuras sintácticas en lenguas extranjeras, los procesos cognitivos, no solo se basarán en la decodificación, sino también en el poder aplicar otras destrezas lectoras (Negrelli y Morchio, 2012: 2124). De acuerdo con Cassany (2011), la importancia de aplicar las estrategias y destrezas en la lengua materna pueden ser transferibles a las segundas lenguas (Cassany, 2019).

La lectura en segundas lenguas suele ser más difícil de procesar que la lectura en el idioma materno; es importante, por tanto, no solo una buena adquisición del léxico y las estructuras gramaticales, sino también el saber hacer uso de estrategias necesarias e inferencias. Estas son las razones de la preferencia de los alumnos en leer en su lengua materna como se muestra en los resultados de la tabla 10.

Tabla 11. Análisis cuantitativo de valoración de lectura entre los programas de lectura SQ3R /SOAR según la opinión de los participantes.

| | | SQ3R | SOAR |
|-------|------------|----------|---------|
| Total | 100 (100%) | 39 (39%) | 61(61%) |

La tabla 11 muestra la valoración de los programas de lectura después de aplicarlos a las diferentes preguntas de comprensión lectora. En la tabla 11 se indican los resultados de la encuesta de la tercera muestra en la que participaron 100 estudiantes de 1º BAC. De acuerdo con la encuesta, se les preguntó a los participantes con qué programa de comprensión lectora preferían leer. El resultado de este estudio (tabla 11) revela que de los 100 alumnos, es decir el 100% de esta tercera muestra, solo 39 estudiantes (39%) optó por destacar como preferible el programa SQ3R; en contrapartida, y con 61 estudiantes, el 61% del total de la muestra obtuvo mejor valoración para el método SOAR. El análisis porcentual indica que un 61% de los alumnos valoraba más hacer uso del programa SOAR frente a un 39% que utilizaría el

programa SQ3R para leer. El resultado confirma que más de la mitad de los alumnos optaría por el programa SOAR para leer frente al SQ3R.

La explicación psicolingüística de los resultados la ofrece el modelo de Kintsch (1975) que se analizó en el marco teórico. Los niveles de comprensión que requiere este modelo o conforman: un primer nivel denominado microestructura que trata los elementos de forma global relacionados con otros significados del texto (Fuenmayor y Villasmil, 2008), esto significa un entendimiento de proposiciones sencillas, fáciles de entender, que permiten activar los conocimientos previos para que el lector pueda interpretar el texto y situarlo en un contexto; un segundo nivel de macroestructura se refiere a la organización de las ideas que permitan resumir y contrastar la información (Blancafort y Aymerich, 2017:112). Y, por último, un nivel de superestructura en el que se puede identificar la información y hacer uso de ella, para localizar otra información relevante del texto. Los lectores pueden identificar la estructura del texto y usarla para localizar otra información relevante dentro texto y recordarla como, por ejemplo, destacar la introducción, desarrollo y conclusiones para posteriormente analizar el tipo de texto (Blancafort y Aymerich, 2017: 112); (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

El modelo SQ3R, gracias a las estrategias *Survey* (Analizar el material), *Question* Preguntar, *Read* (Leer), *Recite* (Exponer), *Review* (Revisar), al estar basado en un solo proceso de información, recoge primeramente la información a través de los sentidos, luego la procesa a través de los sistemas de memoria, seguidamente estructura los datos, los organiza y, por último, guarda la información para poder ser usada cuando sea necesario; el programa está diseñado para que cada estrategia se trabaje de forma independiente y para que la comprensión se lleve a cabo de la manera más efectiva (Tadlock, 1978: 111).

El nivel de comprensión lectora que se adquiere al hacer uso del programa SQ3R es muy parecido al modelo de representación de Kintsch y Van Dijk, que

contiene tres niveles: a) el código superficie b) el texto base, y c) el modelo de situación. Mediante el tercer modelo de situación, el lector construye una interpretación del texto basado en sus experiencias previas (Ferro et al., 2012: 116-117).

Sin embargo, con el programa SOAR (Selección, Organización, Asociación, Regulación) por medio de las estrategia (Select) Selección, el estudiante escoge las ideas principales del texto; con la estrategia (*Organization*) Organización las estrategias se organizan dependiendo de un vínculo común; por medio de la estrategia (*Association*) Asociación se empiezan a asociar las ideas, es decir, a comparar todas las ideas; y por medio de la estrategia *Regulation* (Regulación) controla y revisa otra vez el texto para evaluar su comprensión (Chen y Chien, 2020: 7-10); la estrategia de *Organization* (Organización) facilita la organización del texto y su construcción, que se relaciona como el primer nivel de microestructura del modelo proposicional; las estrategias de organización y asociación facilitan la organización y la construcción del significado global que equivalen al segundo nivel de macroestructura y mediante la estrategia de *Regulation* (Regulación) se puede identificar, localizar y trabajar con la información, puesto que ésta previamente ya se ha entendido. La estrategia de *Regulation* (Regulación) organiza, controla y revisa la información que ya está entendida y procesada con anterioridad. En este sentido sería equiparable al último nivel de superestructura del texto del modelo proposicional de Kintsch (1975).

El modelo proposicional de Kintsch (1975) es uno de los modelos superiores en cuanto a comprensión debido a que no trata solo sobre la comprensión del texto en sí como lo hace el modelo de representación, sino que el modelo proposicional hace uso del manejo de la información para poder posteriormente trabajar con ella. El programa instruccional SOAR, gracias a sus estrategias, es capaz de contribuir a que esto sea posible, por tanto su aplicación es más óptima en comparación con el programa SQ3R que estaría

más relacionado con el modelo de representación. Este hecho justificaría su valoración positiva por parte de los estudiantes al tratarse de un programa instruccional más completo desde un punto de vista del procesamiento lector.

Tabla 12. Análisis cuantitativo de uso de los programas instruccionales según la variable área de conocimiento

| | | SQ3R | SOAR |
|-----------------------|---------------|----------|----------|
| Ciencias | 23 (100%) | 6 (26%) | 17(74%) |
| Ciencias y Tecnología | 41 (100%) | 15 (37%) | 26 (63%) |
| Humanidades | 36 (100%) | 18 (50%) | 18 (50%) |
| Total de alumnos | 100 (100%) | 39 (39%) | 61 (61%) |

Los resultados de esta tabla 12 son datos distribuidos por especialidad y tiene por finalidad analizar la preferencia del programa de lectura de acuerdo con el área de conocimiento: ciencias, ciencias y tecnología y humanidades.

Los resultados de la segunda pregunta de la encuesta en la que participaron los alumnos de la tercera muestra indican que, después de haber realizado las pruebas de comprensión lectora, 74 estudiantes (74%) que estudian ciencias han optado por el programa SOAR como preferente, a diferencia de 26 alumnos (26%) que ha optado por SQ3R; por otro lado, 63 estudiantes (63%) de la especialidad de ciencias y tecnología prefirió SOAR en contraste con los 37 alumnos (37%) que escogió SQ3R; por último, en la especialidad de humanidades, el 50% optó por SOAR como destacado y el otro 50% por SQ3R.

El análisis porcentual indica que el 26% de los alumnos de ciencias, el 37% de los alumnos de ciencias y tecnología y el 50 % de los alumnos de humanidades optó por el método SQ3R; en tanto en cuanto, el 74% de los alumnos de ciencias, el 63% de los alumnos de ciencias y tecnología y el otro 50% de los

alumnos de humanidades escogió como preferible el método SOAR, por lo que los resultados no son concluyentes. En general se puede observar que SOAR es el método preferido por los alumnos de ciencias y ciencias y tecnología, sin embargo, hay un dato relevante con respecto a los estudiantes de humanidades, el 50% optó por SOAR y un 50% por SQ3R.

El análisis porcentual de la tabla 12 muestra que el 26% de los alumnos de ciencias, el 37% de los alumnos de ciencias y tecnología y el 50 % de los alumnos de humanidades optó por el método SQ3R; mientras que el 74% de los alumnos de ciencias, el 63% de los alumnos de ciencias y tecnología y el otro 50 % de los alumnos de humanidades escogió como preferible el método SOAR. El análisis muestra que SOAR es el método preferido por los alumnos de ciencias y ciencias y tecnología, sin embargo, hay un dato que resalta en lo que respecta a los estudiantes de humanidades, esto es, el 50% optó por SOAR y un 50% por SQ3R.

Los resultados anteriores están en consonancia con los siguientes argumentos. De acuerdo con Segarra et al. (2015), y desde postulados de la neurolingüística, dependiendo de las titulaciones se tiende a pensar con un hemisferio del cerebro u otro. En el caso de las titulaciones de ciencias se fomenta una manera de pensar asociada al hemisferio izquierdo, mientras las titulaciones de humanidades usan el hemisferio derecho. El hemisferio izquierdo supone un pensamiento que se basa en la lógica, lo secuencial, la organización y la planificación; en cambio el derecho requiere de un pensamiento comunicador, conceptual, estratégico y creativo (Segarra et al., 2015: 585-586). Ahondando en una posible interpretación para estos resultados obtenidos, y de acuerdo con las doce inteligencias de la teoría de Gardner (1983), la inteligencia lingüística es la capacidad del uso de las palabras de manera efectiva, mientras que la inteligencia matemática hace uso de los números de la misma manera, además del uso de esquemas, relaciones lógicas, presuposiciones (causa y efecto), como señalan Sánchez et al., (2012: 9). En relación a esta tesis, y

teniendo en cuenta las teorías de los autores citados, cuando el alumnado hace uso del método SOAR por medio de las estrategias de selección, organización y asociación, éste debe ir clasificando el texto de acuerdo a categorías, además de asociar las ideas; de esta forma, las estrategias usadas en SOAR coinciden con la inteligencia lógico-matemática de la teoría de Gardner en tanto en cuanto establece el uso de relaciones lógicas y esquemas propuesto por Sánchez et al. (2012), así como con el razonamiento lógico, organizativo y estructurado para resolver problemas, según el estudio de Segarra et al. (2015). Por consiguiente, estos razonamientos coinciden con los resultados obtenidos y mostrados en la tabla 12 donde se observa que los alumnos de ciencias prefieren el programa SOAR.

Tabla 13. Análisis cuantitativo del número absoluto de estudiantes que aplica un programa para sus estudios.

| | SQ3R | SOAR | Ninguno |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------|
| Total de alumnos 100 (100%) | 33 (33%) | 60 (60%) | 7 (7%) |
| | | | |
| <u>Suma total de los</u> | <u>dos programas</u> | (SQ3R+SOAR) 33(33%)+60(60%) | Ninguno |
| | Resultados total 100 (100%) | 93 (93%) | 7 (7%) |

El objetivo de esta tercera pregunta de la encuesta es analizar el porcentaje de alumnos que haría uso de alguno de los dos programas lectores SQ3R o SOAR para mejorar su aprendizaje.

Por medio de la tabla 13 se puede valorar el resultado obtenido de la tercera muestra formada por un total de 100 alumnos (100%) de 1º BAC, en la que se observa que 33 alumnos (33%) aplicaría el método SQR3 en sus estudios y 60

alumnos (60%) harían uso del programa de lectura SOAR en su aprendizaje, 7 estudiantes (7%) no utilizarían ninguna estrategia.

El resultado final, si sumamos los alumnos que utilizarían alguno de los dos métodos (SQ3R o SOAR,) señala que 93 alumnos (93%) aplicarían estrategias lectoras en sus estudios; si se especifica en términos porcentuales se determina que el 33% emplearía SQ3R y un 60% SOAR en sus estudios, la suma total de ambos evidencian que un 93% haría uso de estrategias de comprensión lectora para sus estudios y, por tanto, para la mejora de sus resultados académicos, y un 7% no haría uso de ninguna estrategia.

Las estrategias de comprensión lectora son distintas acciones que se utilizan para construir el sentido de una lectura, es decir, su uso permite la interpretación de un texto, la construcción del significado y la reducción de la incertidumbre al leer. Los lectores que hacen uso de las estrategias lectoras son lectores eficientes (Altamirano, 2003: 132).

Una lectura estratégica mejora el aprendizaje en todas las áreas curriculares, para ello, dentro del plano del conocimiento, el lector debe interactuar con el texto realizando inferencias, predicciones, comparaciones, entre otras, y en el plano de la comprensión debe llegar a la reflexión regulándose, planificando, controlando y evaluando (Rodríguez y López, 2017). Un buen lector pone en juego procedimientos y estrategias para obtener un buen resultado en el proceso de enseñanza aprendizaje (García García, 1993).

Las estrategias lectoras pueden ser adaptables y transferibles en el aprendizaje de otras áreas curriculares. De ahí la importancia de su correcta utilización durante el período académico. La tabla 13 demuestra que los alumnos son conscientes del uso de estrategias lectoras en sus estudios, ya que el 93% valora su aplicación en el aprendizaje.

Tabla 14. Análisis cuantitativo de la aplicación de los programas SQ3R y SOAR en el trabajo, lectura comprensiva e investigación.

| | SQ3R | SOAR | | |
|---|------------------|------------------|----------------|------------------|
| | Sí | Sí | | |
| Lectura comprensiva, investigación o trabajo. | 29 (29%) | 43 (43%) | | |
| | <u>Suma</u> | <u>total de</u> | <u>los dos</u> | <u>programas</u> |
| | | | TOTAL | TOTAL |
| | | | SI | NO |
| TOTAL 100% | (SQ3R+ (29%)+ | SOAR) (43%) = | 72% | 28% |

La finalidad de la cuarta pregunta de la encuesta es saber si es posible la aplicación de los programas lectores SQ3R y SOAR en sus estudios, en lecturas importantes en el trabajo o en investigación. En la tabla 14 se puede valorar el resultado que se aplicó a esta tercera muestra formada por alumnos de 1º BAC y se observa que de los 100 alumnos (100%), si alguno tuviera que realizar una lectura comprensiva académica o una lectura importante de trabajo o de investigación, únicamente 29 alumnos (29%) utilizaría el método SQ3R y, por el contrario, 43 alumnos (43%) utilizaría el método SOAR.

Un total de 72 alumnos, 72% de los alumnos, haría uso de algún programa que contenga estrategias de lectura para realizar una lectura comprensiva o académica o una lectura académica o trabajo de investigación. Del mismo modo, se observa que 28 alumnos (28%) no haría uso de ninguna estrategia. Este dato confirma que casi tres cuartas partes de los alumnos utilizarían alguna estrategia en su formación actual y en la futura.

Los procesos cognitivos básicos que se producen al leer son la percepción, la atención, la memoria. La percepción que se recibe a través de los sentidos

interpreta el significado de la lectura para su posterior almacenamiento. La atención juega un papel importante porque, dependiendo de la motivación o estímulo, la información puede ser procesada o no (Fuenmayor, 2000). Cuando el cerebro advierte la información por medio de los sentidos, la entrada de la información es muy rápida, cuando se ha conseguido otra fijación en la lectura, la información anterior ha desaparecido. La información puede llegar a procesarse o perderse, dependiendo de la atención que se le preste. Si se presta atención, la información pasa a la memoria operativa, esta se guarda por un breve tiempo y el almacenamiento temporal solo se activa cuando se retiene un tipo de información específica (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005).

De acuerdo con Morles (1997), las estrategias de focalización son consideradas estrategias que permiten centrar la atención en la lectura, superar las diversas dificultades que se presentan debido a la extensión del texto y a la falta de conocimientos previos. Este tipo de estrategias incluyen: 1) sintetizar la información, 2) dar respuesta a preguntas formuladas y, por último, 3) centrarse en la información principal focalizándose en las ideas más relevantes por medio de distintas actividades (Morles, 1997: 264).

El modelo SQ3R contiene las estrategias (*Survey*) Analizar el material, (*Question*) Preguntar, (*Read*) Leer, (*Recite*) Exponer, (*Review*) Revisar. Como se comentó con anterioridad, el programa está pensado para que un solo proceso de información se desarrolle, para ello, se recoge la información a través de los sentidos, luego se procesa este contenido a través de la memoria, posteriormente se estructuran los datos, y, por último, se guarda la información para poder ser usada cuando sea necesario; el programa está diseñado para que cada estrategia se trabaje de forma independiente y para que la comprensión se lleve a cabo de la manera más óptima (Tadlock, 1978: 111).

Por medio de las estrategias (*Read*) Leer se puede dar respuesta a preguntas que se formulan sobre el contenido del texto (Aziz, 2020: 101). La estrategia *Recite* (Exponer) permite que los estudiantes hagan un resumen de la lectura y,

por último, la estrategia Question (Pregunta) permite saber cuál es el objetivo principal de la lectura (Parwati, 2014: 401).

En el caso de SOAR (Selección, Organización, Asociación, Regulación) gracias a las estrategia (*Select*) Selección el estudiante necesita recopilar la información por medio de apuntes obteniendo las ideas principales del texto; con la estrategia (*Organization*) Organización, los datos se organizan por medio de un vínculo común, que agrupa los datos (Chen y Chien, 2020: 7-10). Los organizadores gráficos (tabla-cuadro) ayudan a realizar un resumen gráfico de los datos (Luo y Kiewra, 2019: 305). Por medio de la estrategia (*Association*) Asociación, se empiezan a asociar las ideas, es decir, a comparar todas las ideas y por medio de la estrategia (*Regulation*) Regulación, se revisa otra vez el texto, formulando preguntas y respuestas para controlar y evaluar la comprensión del texto, (Chen y Chien, 2020: 7-10).

Ambos programas son capaces de llevar a cabo la comprensión por medio de las estrategias que propone Morles (1997): 1) sintetizar la información, 2) dar respuesta a preguntas formuladas, y por último, 3) centrarse en la información principal focalizándose en las ideas más relevantes por medio de distintas actividades (Morles, 1997: 264).

Sin embargo, el lector, al hacer uso del programa SOAR, focaliza mejor la atención al tener que realizar una serie de actividades aplicando estrategias y leer al mismo tiempo, como menciona Morles (1997). Por medio de las estrategias (*Select*) Selección se obtienen las ideas principales; (*Organization*) Organización se agrupan los datos por medio de un vínculo común y, finalmente, por medio de la estrategia (*Regulation*) Regulación se revisa otra vez el texto, se formulan preguntas y respuestas para controlar y evaluar la comprensión lectora.

Todas estas actividades concluyen que la lectura no es una actividad pasiva, sino activa, dado que incluyen el desarrollo de varias actividades al mismo tiempo que se lee. Por ello, se puede afirmar que el programa instruccional

SOAR es favorable a la comprensión lectora de otros textos, a la investigación, el trabajo u otros estudios, como muestra el resultado de la tabla 14.

Tabla 15. Análisis cuantitativo del método que se usa en la actualidad

| | SÍ | NO |
|---|-----|-----|
| Usas algún método de lectura normalmente. | 34% | 66% |

Para finalizar, el objetivo de este último estudio fue indagar si los alumnos hacen uso de algún método o programa de lectura normalmente en su actividad escolar y académica.

La penúltima pregunta de la encuesta que completaron los participantes de la tercera muestra (alumnos de 1º BAC) se refiere a la identificación de algún método de lectura en su actividad cotidiana. Los resultados de la tabla 14 indican que de un total de 100 alumnos (100%), 34 alumnos (34%) hace uso de algún programa lector y los otros 66 alumnos (66%) no hace uso de ningún programa lector.

El análisis porcentual de esta tabla 15 arroja un dato relevante: el 66 % de los alumnos no hace uso de ningún programa o método de lectura, es decir, no hacen uso de estrategias lectoras. En este sentido, solo un 34% emplea algún programa, siendo este dato bastante revelador y puede estar en consonancia con el fracaso escolar de muchos estudiantes en estas etapas cruciales de su formación académica.

En conclusión, la lectura académica es considerada la herramienta fundamental del conocimiento, de ahí la importancia de entender y ser capaz de construir el significado global que es fundamental para el aprendizaje (De Santos et al., 2008). La importancia del uso de estrategias lectoras permite la construcción de este significado y la reducción de la incertidumbre (Altamirano, 2003: 132). Todo ello es fundamental para la mejora del aprendizaje en todas

las áreas curriculares (Rodríguez y López, 2017). Por otro lado, el bajo rendimiento se debe a problemas de lecto-escritura, al no poseer mecanismos para abordar la comprensión (González y Barba, 2010:1).

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El punto que se va a tratar en el capítulo VI del estudio empírico es el siguiente:

6. Discusión de los resultados.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

6. Discusión de los resultados

En este capítulo se expone la discusión de los resultados basados en los análisis cualitativos y cuantitativos reflejados en el capítulo anterior.

De acuerdo con los resultados contenidos en la tabla 1, el análisis porcentual y los resultados muestran que los alumnos contestaron mejor a las preguntas de comprensión literal (100%) con el programa SQ3R comparado con el método SOAR, que muestra el 54% y el 81% respectivamente. En comprensión inferencial ambos métodos tienen el mismo porcentaje (90%), no obstante, se evidencian mejores resultados con el programa SOAR en las preguntas de comprensión crítica (81%) y apreciación (90%), comparado con el programa SQ3R, que revela en comprensión crítica un porcentaje del 63% y en preguntas de apreciación un 72%.

De igual manera, la tabla 1 indica que los alumnos tienden a tener mejores resultados o iguales cuando usan el método SQ3R en los dos tipos de preguntas de comprensión literal e inferencial, si estos se comparan con los resultados del método SOAR. En el caso de preguntas de comprensión crítica y de apreciación, se observan mejores resultados en los estudiantes que aplicaron el método SOAR al leer los textos. Asimismo, de acuerdo con los resultados de la tabla 2, la valoración de los discentes revela una preferencia (68%) por el método SQ3R para leer que con el método SOAR (32%). Esto se corrobora con la tabla 3 cuando los alumnos refieren haber entendido mejor utilizando el programa instruccional SQ3R (55%) comparado con SOAR (45%).

Existen estudios llevados a cabo en China, Vietnam e Indonesia en los que, se ha puesto en práctica la técnica SQ3R; el primer estudio realizado en el distrito

de Klang en China a 118 alumnos de tres escuelas distintas del cuarto año de primaria, se intenta aplicar el programa SQ3R conjuntamente con el modelo flipped classroom; los alumnos estudian dentro de un contexto rodeados de información y de las nuevas tecnologías, lo cual hace difícil la concentración prolongada y al mismo tiempo dominar la habilidad lectora. Por otro lado, no son capaces de hacer uso de estrategias lectoras debido al desconocimiento y son conscientes de que el dominio de esta habilidad y el saber interpretar la lectura estimula el pensamiento, además de adquirir autonomía en el aprendizaje (Fong y Hoog, 2000: 422-423). De acuerdo con el currículo estándar de primaria, el aprendizaje de la lectura en lengua china se basa en el entendimiento global del texto, puesto que este entendimiento general permite que el alumno sea capaz de expresar una opinión; para ello, el proceso lector requiere una alta habilidad mental, habilidad para poder realizar inferencias, generar ideas, resumir, además de poder evaluar opiniones del contexto lector (Fong y Hoog, 2000: 424).

La metodología de este estudio consiste en hacer uso del programa SQ3R mediante el método flipped classroom, realizado en dos fases: una fase fuera del aula y otra dentro del aula, para ello se aplica el programa SQ3R en ambas fases; la fase fuera del aula consiste en ver un video sobre el contenido del texto, al que se aplican las estrategias SQ3R; en la fase que se desarrolla dentro del aula se aplican las estrategias del programa SQ3R a la lectura de un texto. El resultado es satisfactorio, utilizando el modelo SQ3R en la comprensión lectora (Fong y Hoog, 2000: 428-429). De acuerdo con Fong y Hoog (2000: 429) al hacer uso de las estrategias lectoras que incluía el método SQ3R en la comprensión lectora del chino como L1, los resultados indican que el programa SQ3R es una solución práctica para la mejora de la habilidad lectora (Fong y Hoog, 2000: 429).

De acuerdo con un segundo estudio en Vietnam⁵⁷ que se realizó con alumnos de educación secundaria, en el que se hizo uso de la técnica SQ3R, Sy (2024) analiza el programa y su aplicación en la enseñanza de la comprensión lectora para la adquisición de diversas habilidades requeridas en el currículo. El estudio muestra que al usar la técnica SQ3R, mejoraron las habilidades y la comprensión lectora (Sy, 2024: 47)

El contexto en el que un tercer estudio se lleva a cabo es el distrito de Saluputti en Indonesia. Los alumnos pertenecen al octavo grado de educación secundaria y el número de estudiantes es de 24 (Biringkanae, 2024: 218). Dentro de este contexto se detectan dos problemas: 1) la falta de interacción entre el lector y el texto debido a la falta de conocimiento en cómo abordar la comprensión. Por este motivo, los alumnos no son capaces de entender el texto al completo; 2) el segundo problema se basa en el desconocimiento de estrategias lectoras. Para abordar estos dos problemas se propuso un estudio de seis sesiones en el que los alumnos hicieron uso de las estrategias SQ3R (Biringkanae, 2024: 220).

El instrumento que se utiliza consiste en dos pruebas de lectura en inglés como L2 y dos cuestionarios. La metodología se basa en medir la comprensión lectora antes de hacer uso del programa SQ3R y después de aplicar el modelo SQ3R a las lecturas, los resultados demuestran que al utilizar las estrategias del método SQ3R la calidad de comprensión mejora notablemente (Biringkanae, 2024: 220-221). Biringkanae (2024) detalla que el grupo de estudiantes de este tercer estudio ha mejorado significativamente en el aprendizaje y en la habilidad lectora después de haber hecho uso del programa SQ3R (Biringkanae, 2024: 224).

⁵⁷ El texto se encuentra en vietamita y la referencia obtenida se basa en el abstract en inglés.

Estos tres estudios al igual que los resultados de la tabla 1,2,3 coinciden con que el programa SQ3R es un programa ventajoso, útil e interesante para la comprensión lectora.

Los resultados de la tabla 4 muestran que la aplicación de las estrategias de los métodos propuestos en (L1) en el idioma nativo de los alumnos extranjeros (chino y vietnamita) y en su propio aprendizaje son importantes. La aplicación de dos programas instruccionales SQ3R y SOAR que engloban estas estrategias para lograr una mejor comprensión lectora se ve reflejada en el análisis de los resultados mostrados en las tablas 1, 2 y 3.

La metodología de un estudio que se realizó a 119 alumnos universitarios de varias facultades de Pekin se basa en las decisiones que se toman al estudiar y el proceso de aprendizaje. Las preguntas se basan en los hábitos de estudio y específicamente en tres aspectos: 1) el uso del material, 2) las estrategias de aprendizaje (releer el material, la autoevaluación y la organización del tiempo) y 3) el reconocimiento de las estrategias usadas. El objetivo de este estudio es indagar en las estrategias metacognitivas y la motivación en sus estudios. Los resultados indican que los estudiantes chinos tienen su propia forma de estudio, no tienen una motivación intrínseca y extrínseca, estudian solo el material que se va a evaluar y de forma distinta según la materia. La organización del tiempo se basa en estudiar mucho tiempo antes del examen, sin embargo, reconocen que si hicieran uso de las estrategias que propone el estudio, obtendrían mejores resultados. Además, se muestran de acuerdo en que los estudiantes más aventajados obtienen mejores resultados al hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (Zhuo y Wang, 2020).

Las tablas 1, 2, 3 y 4, no coinciden con los resultados del estudio que demuestra que los alumnos cuya lengua nativa es el chino poseen su propia forma de aprender y conocen las estrategias cognitivas propuestas; no obstante, no las utilizan, puesto que ellos prefieren hacer uso de su propia

forma de aprendizaje. En este sentido, y siguiendo el estudio de Zhuo y Wang (2020), reconocen que las estrategias metacognitivas se usan de manera general, pero no a nivel específico.

También por medio de la tabla 4 se detalla que el uso de estrategias lectoras puede ser aplicable a otros contextos académicos, según la opinión de los discentes. Esto no va en consonancia con Zhuo y Wang (2020) quienes analizan que en contextos académicos orientales no se hace uso de estas estrategias para los estudios y, por ende, para la lectura, aunque estas se conozcan. Estos estudiantes finalmente dedican más tiempo al estudio en comparación con otros alumnos (Tang, 2021: 10).

En este sentido, y de acuerdo con otro estudio que se llevó a cabo en institutos de Taiwán, la habilidad dentro el aprendizaje de lenguas extranjeras que más se trabaja es la lectura; no obstante, no se enseñan estrategias lectoras (Chen y Chen, 2015: 157). El propósito de este estudio es conocer las estrategias lectoras en el aprendizaje del inglés como segunda lengua extranjera L2. En este estudio participan 1259 discentes de 34 colegios de Taiwán. La metodología se lleva a cabo por medio de un cuestionario que contiene tres tipos de estrategias, estas son: la estrategia de lectura global, la de resolución de problemas y las estrategias de apoyo (Chen y Chen, 2015: 156). 1) Las estrategias de lectura global se refieren a la decisión de darle importancia a ciertas partes fundamentales de la lectura como: analizar y evaluar la información etc, 2) algunas estrategias de resolución de problemas se basan en: releer la lectura, volver a leer la lectura con cuidado, inferir el vocabulario y las frases que no se conocen, etc. Por último, 3) algunas de las estrategias de apoyo se refieren a tomar notas, leer en voz alta para poder entender el texto, hacer uso del diccionario, traducir el texto del inglés al chino y pensar en la información del texto en inglés y chino (Chen y Chen, 2015: 161). Se parte de un contexto en el que los alumnos no hacen uso efectivo de las estrategias lectoras, a pesar de que algunas de estas se conocen. Se llega a la conclusión

de la existencia de algunas estrategias utilizadas dentro de estos tres grupos (Chen y Chen, 2015: 156).

Este estudio coincide con las investigaciones que conforman la fundamentación teórica de esta tesis, que reflejan que el uso de estrategias de comprensión lectora, a pesar de que se conocen por parte de docentes y discentes, no son puestas en práctica en el día a día de la actividad docente. Asimismo, se llega a la conclusión de que la competitividad en estudiantes asiáticos no se mide por el uso de estrategias, sino como se mencionó anteriormente, por el tiempo que le dedican al trabajo académico.

La tabla 5 muestra los datos pormenorizados de los resultados de comprensión de varias preguntas de comprensión lectora (literal, inferencial, crítica y de apreciación). Los alumnos de 1º ESO, al utilizar el programa SQ3R, contestaron a las preguntas con los siguientes resultados:

Las preguntas de comprensión literal P1 (90%) y P2 (55%); las preguntas de comprensión inferencial P3 (60%) y P4 (35%); las preguntas de comprensión crítica P5 (65%) y P6 (85%), y las preguntas de apreciación P7 (90%), con el programa instruccional SQ3R.

Por otro lado, los resultados de las preguntas que se contestaron con el método SOAR obtuvieron los siguientes resultados: las preguntas de comprensión literal P1 (100%), P2 (60%); comprensión inferencial P3 (75%), P4 (85%); comprensión crítica P5 (75%) P6 (95%); y preguntas de apreciación P7 (95%). Por medio de la tabla 5 se puede apreciar que el método SOAR es más eficaz con respecto al método SQ3R en todo tipo de preguntas.

Además, la tabla 9, de acuerdo con el análisis porcentual de los resultados que se muestran en los alumnos de 1º BAC, al hacer uso del programa SQ3R de comprensión literal en español, en la pregunta 1, (P1) obtienen un 82%, en la pregunta 2 P2 el mismo resultado, 82% y en lengua inglesa, la pregunta 1, P1 (62%) y la P2 (60%),

En comprensión inferencial en español P3 (64%), P4 (90%) y en inglés P3 (74%) , de comprensión crítica en español P5 (84%) y P6 (89%) y en inglés P5 (93%) y P6 (93%).

Con respecto a las preguntas de apreciación P7(99%), en inglés P7(93%). Estos son los resultados que se muestran en la tabla 9 del análisis que se realizó en los distintos tipos de comprensión lectora con respecto al método SQ3R .

No obstante, por medio del método SOAR se observa que se obtienen mejores resultados: en comprensión literal en español P1 (98%) P2 (84%), en inglés P1 (62%), P2 (79%).

Con respecto a la comprensión inferencial, en español P3 (68%), P4 (96%) y en inglés P3 (91%); de comprensión crítica, en español P5 (99%) y P6 (98%) y en inglés P5 (96%) y P6 (99%) y las preguntas de apreciación en español P7(98%), en inglés P7(95%).

Como se muestra en la tabla 5 y 9, los alumnos tienden a obtener mejores resultados al usar el método SOAR en todos los tipos de preguntas comparado con el método SQ3R.

A pesar de no existir prácticamente estudios académicos comparativos y contrastivos entre ambos programas en investigaciones precedentes, sí se pueden discutir algunos datos de autores que se han preocupado por el tema. En este sentido, Kasson (2012) muestra un estudio entre los dos programas instruccionales SQ3R y SOAR, en el que participaron 138 estudiantes universitarios americanos. El objetivo es la comparación de estos dos programas y la preferencia de los alumnos por uno de ellos (Kasson, 2012: 31). Muchos de los estudiantes universitarios cuando entran a la universidad no saben cómo estudiar y los profesores tampoco les ayudan en esta tarea académica porque se da por sabida (Kasson, 2012: 1-4). La metodología del estudio se lleva a cabo en tres secuencias: 1) el entrenamiento, 2) la creación

de notas y materiales y, finalmente, 3) la prueba y encuesta donde se evalúan los hechos, las relaciones, los conceptos y las habilidades de aprendizaje (Kasson, 2012: 35-36). El resultado del estudio al comparar ambos métodos refleja que SOAR es mejor alternativa que SQ3R y esto se corrobora con una mejor valoración de SOAR en una encuesta en la que los alumnos lo consideran también una opción preferente en comparación con el programa SQ3R; asimismo, se exhorta el uso de SOAR a los estudiantes y profesores así como la promoción del estudio académico con este método. (Kasson, 2012: 52).

En este mismo sentido, existe otro estudio universitario también americano que prioriza el programa SOAR sobre el programa SQ3R en relación al aprendizaje. Este estudio comparativo entre los dos programas instruccionales SQ3R y SOAR es el que propone Jairam et al. (2013) en el que participaron 25 alumnos de la universidad americana de Mid-Western University en las clases de psicología educacional (Jairam et al., 2013: 413-414). El objetivo del estudio es comparar los dos programas instruccionales y determinar qué programa es el más efectivo (Jairam et al., 2013: 413). La metodología se basa en cuatro fases: una introducción que incluía una presentación de los dos programas SQ3R y SOAR, una práctica guiada y una práctica no guiada. Durante la presentación se mostró la parte teórica de los dos programas; en la parte guiada se practicaron las estrategias de ambos programas y, en la práctica no guiada, fueron los alumnos los que intentaron usar el programa por sí mismos. (Jairam et al., 2013: 414). Se evalúa el vocabulario y la realización de las pruebas relacionadas con los hechos, las relaciones, los conceptos y las habilidades de aprendizaje. Los resultados demuestran que el programa SOAR es más efectivo en el aprendizaje y supera al programa SQ3R (Jairam et al., 2013: 409). Autores como Jairam et al. (2013), también destacan ventajas en los procesos cognitivos de este tipo de programas de lectura. Sin embargo, es necesario insistir en que no existe un estudio comparativo entre el español y el inglés que contraste este tipo de programas, ni siquiera un estudio donde se

refleje la comparación entre los diversos tipos de comprensión usando los programas SQ3R y SOAR. Por ello, esta es la aportación más relevante e innovadora de esta tesis.

Ahondando en la discusión de los resultados obtenidos en la investigación de esta tesis, es relevante destacar que hoy en día la lectura digital es una práctica analógica continua que va acompañada de la imagen y la interacción. Por ello, los actuales nativos digitales tienden a tener preferencia por lo visual y lo icónico, como defiende Sala et al. (2020: 93) y cabe destacar que algunas de las características del programa SOAR se basan, precisamente, en emplear de manera adecuada la información, la organización gráfica con el uso de jerarquías y secuencias, así como con matrices para relacionar las ideas (Jairam y Kiewra, 2009: 609). Todas estas características visuales y gráficas son semejantes a la lectura digital, con la que hoy en día los estudiantes están más familiarizados.

Continuando con el análisis y discusión proporcionado por las tablas realizadas, en concreto la tabla 6 arroja unos resultados que indican que, de un total de 40 alumnos (100%), 8 alumnos (20%) ha comprendido mejor con el método SQ3R y los otros 32 alumnos (80%) ha entendido mejor cuando hacen uso del método SOAR. Por medio del análisis de esta tabla 6 se puede observar que el método SOAR es más eficaz para la comprensión.

Como ya se ha mencionado, en el estudio comparativo entre el método SQ3R y SOAR, de acuerdo con Kasson (2012), el programa SOAR es superior al programa SQ3R porque SOAR asegura que la atención se centra en todas las ideas y no solo en las asociadas con algunas de las partes principales (Kasson, 2012: 7). En consonancia con lo anterior, Yang et al. (2020) afirman que el programa SOAR promueve la comprensión de la lectura independientemente del estilo cognitivo y el bajo conocimiento del lector (Yang et al., 2020: 202).

Seguidamente, la tabla 7, analiza porcentualmente la valoración aplicando el uso del programa SOAR con respecto al programa SQ3R en alumnos de 1º ESO. De acuerdo con los resultados ofrecidos, se observa que un 70% de los alumnos valora mejor el uso del programa SOAR, frente a un 30% que lo hace del programa SQ3R para leer.

Valenzuela et al. (2010) hacen un análisis global de la comprensión lectora en secundaria, dando importancia a que las estrategias lectoras son imprescindibles en la comprensión, principal eje del aprendizaje y, por tanto, un factor fundamental en el rendimiento académico (Valenzuela et al., 2010: 2). Siguiendo a estos autores, sugieren una propuesta que consiste en un conjunto de estrategias lectoras que se deben trabajar, tales como: 1) leer el texto y volver a leerlo subrayando las ideas principales y secundarias, 2) colocar un título a cada párrafo leído y por medio de autopreguntas suprimir y generalizar la información textural, 3) realizar un esquema con la información y, por último, 4) supervisar y regular el proceso de comprensión (Valenzuela et al., 2010: 7-8). La propuesta que presenta Valenzuela (2010) es muy parecida al programa SQ3R, en la que con las estrategias *Question* (Preguntar) se encuentran las ideas principales para poder realizar autopreguntas; con *Recite* (Exponer) se realiza un resumen con la intención de explicar el contenido con las propias palabras del lector y con la estrategia *Review* (Revisar) se intenta revisar el material y ver si se ha comprendido comparando el resumen con la lectura (Parwati, 2014: 401).

Tapia Álvarez (2021) realiza un estudio que se basa en la inclusión de 17 artículos de 210 revisados, que se publicaron entre los años 2004 y 2020. Los estudios se extrajeron de las bases de datos Scopus, Springer, Ebsco, Redacyl, Dialnet, etc., los criterios de inclusión se basaron en las investigaciones relacionadas con las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en alumnos de educación secundaria. Los resultados indican que la utilización de

estrategias metacognitivas demuestran la efectividad en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria (Tapia Álvarez, 2021: 62).

En otro orden de ideas, Rivera et al. (2020) muestra un estudio cuyo objetivo es determinar el uso de las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en alumnos de secundaria de una institución en la localidad de Medellín. Los alumnos pertenecen al décimo curso, y sus edades comprendían entre 15 y 16 años (Rivera et al., 2020: 214). Se realizó el estudio en el que se designaron dos grupos; un grupo experimental y otro grupo controlado y se determinaron dos tipos de pruebas de comprensión, una antes del estudio y otra después. Los resultados de las pruebas de comprensión antes del estudio (pre-test) obtuvieron la misma valoración en ambos grupos. A continuación se trabajó solo con el grupo experimental el estudio de las estrategias metacognitivas; seguidamente ambos grupos realizaron la segunda prueba. El grupo experimental hizo la prueba lectora por medio del uso de estrategias; en tanto que el grupo controlado hizo la prueba sin hacer uso de ninguna estrategia. Después de realizar la segunda prueba de comprensión (post-test), la valoración del grupo controlado fue la misma que los resultados pre-test, sin embargo, el grupo experimental obtuvo mejores resultados de comprensión (Rivera et al., 2020: 227-228). El resultado, de manera general, demuestra que la hipótesis se cumple, puesto que el uso de estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora (Rivera et al., 2020: 228).

Tapia Álvarez (2021) y Rivera et al. (2020) en sendos trabajos de investigación sobre estrategias lectoras consideran que las estrategias metacognitivas son importantes para una mejor comprensión (Tapia Álvarez, 2021: 62) (Rivera, 2020: 203). El programa SOAR ofrece estrategias metacognitivas, dado que por medio de la estrategia *Regulación* controla y revisa lo aprendido y por medio de preguntas evalúa la comprensión del texto, según defiende Kiewra (2005:102). En este mismo sentido el programa SOAR contiene la estrategia de organización esquemática, además de clasificar mejor las ideas, gracias al

conjunto de matrices de agrupamiento de las ideas del texto y de las estructuras que posee en sí el programa, como señalan Jairam et al. (2014: 411).

Kiewra (2005) defiende que las estrategias que promueven la clasificación del contenido de la lectura están mejor organizadas mediante el programa SOAR, mientras que las estrategias metacognitivas del modelo SOAR intentan regular mejor lo aprendido por medio del control y la revisión del contenido. Todos estos datos y teorías, en consonancia con los autores citados y con los resultados obtenidos en esta investigación, explican que sea más fácil recordar la información del texto y es por ello que los alumnos valoran mejor el uso del programa SOAR en comparación con el programa SQ3R.

Por medio de la tabla 8, si se analiza porcentualmente el uso de algún programa por parte de los alumnos de 1º ESO (segunda muestra), se pone de manifiesto que el 25% usaría SQ3R y un 65% SOAR para sus estudios; en este sentido, los resultados evidencian que más del 50% haría uso del método SOAR, y, en total, un 90% de los alumnos utilizaría estrategias de comprensión lectora para sus estudios, por tanto, para la mejora de sus resultados académicos.

Asimismo, en un trabajo de investigación comparativo entre ambos programas SQ3R y SOAR con alumnos americanos, se evidencia que los alumnos que utilizaron el método SOAR avanzaron con más éxito en sus estudios que los alumnos que emplearon el programa SQ3R (Jairam et al., 2014: 409). Como se ha comentado, no existen muchos estudios comparativos de ambos programas, sin embargo, en el estudio de Kasson (2012), que ya se ha citado, los estudiantes universitarios americanos escogen SOAR como preferible para sus estudios en comparación con el programa SQ3R (Kasson, 2012: 52). Esto supone que el uso de estrategias lectoras es importante porque conlleva una mejora en los estudios (Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino, 2024: 504), así

como una comprensión más profunda de los contenidos y la formación del pensamiento crítico (Torres Díaz y Lopez Regalado, 2024: 217). Todos estos estudios coinciden en señalar como resultado los desafíos del uso del programa SOAR por parte de los lectores.

La tabla 10 muestra que 87 alumnos, es decir, el 87% del total escogió como preferible leer en español, y solo 24 alumnos (24%) optó por destacar como preferible la lectura en inglés. Esto indica que el 87% de los alumnos prefiere leer en su lengua nativa en comparación con un 24% que prefiere leer en una lengua extranjera. Como se mencionó anteriormente, este resultado tiene relación con los resultados de la tabla 9 con los que se verifica que los alumnos comprenden mejor en su lengua nativa, que es el español, y confirma la preferencia de lectura según la facilidad de comprensión. Es relevante señalar para explicar estos resultados que en contextos bilingües la fluidez lectora o velocidad lectora se refiere al número de palabras que se tarda al leer en un minuto; de esta manera, la lectura se convierte en un proceso cada vez más fluido debido a la automatización, que supone prestar más atención al significado o a la semántica y no tanto a la decodificación.

Una de las características de la comprensión lectora es el alto nivel de procesamiento en el que intervienen las inferencias, el control de la comprensión y las síntesis de la información, como señalan Recio y León (2015: 48). Por otro lado, la competencia lectora en las dos lenguas estudiadas, español e inglés, supone una relación entre la fluidez lectora y la comprensión (Recio y León, 2015: 51). De acuerdo con el estudio de Recio y León (2015) se demuestra que la automatización de una lengua permite que se preste mayor atención al significado y no tanto a la decodificación y una comprensión lectora de alto nivel implica siempre el uso de estrategias lectoras. La competencia lectora engloba la automatización, la fluidez y una buena comprensión, esto lleva a pensar que cuanto mayor contacto se tiene con una lengua mayor es su

automatización. El uso de estrategias lectoras y, por tanto, la comprensión lectora, se lleva a cabo con menos esfuerzo en la lengua materna del lector.

El análisis porcentual de la tabla 11 indica que un 61% de los alumnos valora favorablemente hacer uso del programa SOAR frente a un 39% que utilizaría el programa SQ3R para leer. El resultado confirma que más de la mitad de los alumnos optaría por el programa SOAR.

Como se ha ido comentando a lo largo del trabajo, existen pocos estudios comparativos de los programas SQ3R y SOAR. Sin embargo hay algunos estudios sobre las estrategias de comprensión lectora aplicadas a la lectura, como el que muestra Armijos Uzho et al. (2023) en el que hace una revisión sistémica de las estrategias lectoras más innovadoras en 20 artículos científicos durante los años 2016 al 2021; muchas de las estrategias analizadas son aplicables a entornos TIC (Armijos Uhzo et al., 2023).

El objetivo de este estudio se basó en analizar las estrategias más innovadoras que permitan lograr una comprensión lectora adecuada e incentivar el hábito lector por medio del uso de las TIC (Armijos Uhzo et al., 2023: 1). Para ello, se hizo uso de la revisión sistemática de 20 artículos científicos de la base de datos Redalyc entre los años 2016 al 2021, por medio de los cuales se analizaron las estrategias más creativas que permiten lograr una comprensión lectora más adecuada por medio del uso de dispositivos electrónicos, así como la promoción de la lectura (Armijos Uhzo et al., 2023: 4).

En síntesis, por medio del estudio que presenta Armijos Uhzo et al., (2023), se logró constatar las estrategias más importantes y también se logró resaltar que estas ayudan a que la información se adquiriera mediante dos formas: por medio visual y de forma escrita; de ahí la importancia de organizadores gráficos y visuales, además de resaltar las ideas más importantes y llegar a plasmarlas por escrito a modo de resumen. Otras estrategias incluyen el poder generar

preguntas y finalmente intentar generar opiniones con respecto a lo que se ha leído para obtener un entendimiento crítico del texto (Amijos Uzho et al., 2023: 5). Si se analizan las estrategias nombradas por Amijos Uzho et al. (2023) se puede constatar que ambos programas estudiados, SQ3R y SOAR, contienen las estrategias que nombran Amijos Uzho et al., (2023); en el caso de SQ3R, por medio de la estrategia *Read* (Leer) se resaltan las ideas importantes (Aziz, 2020: 101), con la estrategia *Question* (Preguntar) se formulan preguntas (Ness, 2016: 190-104), por medio de la estrategia *Recite* (Exponer) se realiza un resumen (Parwati, 2014: 401). Por otro lado, el programa SOAR contiene las estrategias (*Organization*) Organización, la cual puede clasificar las ideas principales y secundarias por medio de una matriz tipo tabla (Jairam et al., 2014: 411) y a través de la estrategia (*Regulation*) Regulación se resume el contenido y se formulan preguntas para controlar lo leído (Kiewra 2005: 80-81).

Se puede concluir que el estudio de Amijos Uzho et al. (2023) coincide con dos de los programas lectores SQ3R y SOAR al incluir las mismas estrategias, sin embargo hay una diferencia y es que SOAR contiene la estrategia (*Organization*) Organización, que permite que, por medio de organizadores gráficos, en este caso el uso de la matriz tabla, facilite la clasificación de las ideas principales y secundarias, y por medio de la estrategia (*Association*) Asociación toda la información del texto se encuentre relacionada entre sí, con lo cual las estrategias que propone el estudio Amijos Uzho (2023), no solo guardan coincidencia con el programa SOAR, sino que el programa SOAR permite que la información sea más visual y esté relacionada o conectada entre sí. Este resultado concuerda con el análisis que muestra la tabla 11 al identificar que SOAR es un programa más valorado que SQ3R.

La tabla 13 indica que si se suman los resultados, de los alumnos que utilizarían alguno de los dos métodos (SQ3R o SOAR), 93 alumnos (93%) aplicarían estrategias lectoras en sus estudios; en términos porcentuales se especifica que el 33% emplearía SQ3R y un 60% SOAR en sus estudios, la

suma total de ambos evidencian que un 93% harían uso de estrategias de comprensión lectora para sus estudios y, por tanto, para la mejora de sus resultados académicos, y un 7% no haría uso de ninguna estrategia. En otras palabras, la suma de ambos programas arroja un resultado revelador: más del 90% de los alumnos considera importante el uso de estrategias lectoras en sus estudios, independientemente del programa, como se viene reiterando en este trabajo.

De acuerdo con un estudio elaborado por Cabellos et al. (2017) con 254 alumnos de educación secundaria con aptitudes sobresalientes, refleja que estos estudiantes con aptitudes aventajadas son capaces de recuperar la información de forma inmediata, es decir, tienen presentes los conocimientos previos y lo hacen en el momento que consideran necesario, hacen uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para examinar los contenidos en detalle hasta rescatar la información que desean, reflexionan sobre las estrategias y reconocen las dificultades que puedan encontrarse al leer, finalmente evalúan sus propias estrategias (Beltrán et al., 2006) citado en (Cabellos et al., 2017: 129).

En contrapartida al estudio de Cabellos et al. (2017), el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas mediante los programas lectores SQ3R y SOAR que se muestran en este trabajo no coinciden con el planteamiento del uso de estrategias cognitivas o metacognitivas del análisis, porque el estudio de Cabellos et al. (2017) va más allá, puesto que se trata del uso frecuente de estrategias por parte de alumnos aventajados. Cabellos et al. (2017) reflexiona sobre el uso de estrategias en el sistema educativo, las cuales se encaminan a la adquisición de herramientas o estrategias que permitan el trabajo autónomo y el control del aprendizaje con el que finalmente se lleguen a alcanzar los objetivos de estudio en cualquier área del currículo. Estas ideas sí coinciden con los postulados de la parte teórica de la tesis, además guardan relación con los resultados de la tabla 13 en la que los mismos alumnos de esta

tercera muestra (1º BAC) reconocen que el 93 % haría uso de estrategias para sus estudios y solo un 7 % no haría uso de ninguna estrategia.

La tabla 14 refleja que, de los 100 alumnos (100%) de 1º BAC, si algún alumno tuviera que realizar una lectura comprensiva, académica, o una lectura importante de trabajo o de investigación, del total de estudiantes que conforman la investigación, 29 alumnos (29%) haría uso del método SQ3R y 43 alumnos (43%) usaría el método SOAR. Un total de 72 alumnos (72%) haría uso de algún programa que contenga estrategias de lectura para realizar una lectura comprensiva o académica o una lectura académica o trabajo de investigación. También se observa que 28 alumnos (28%) no harían uso de ninguna estrategia.

Este dato confirma que casi tres cuartos de los alumnos utilizarían alguna estrategia en su formación actual y en la futura. Para dar una interpretación a estos datos, y de acuerdo con García-García et al. (2018), el rendimiento académico de los estudiantes en distintas asignaturas tiene una relación significativa con el nivel de comprensión lectora, por tanto, estos autores consideran que la comprensión lectora es una herramienta importante de aprendizaje y un factor determinante para la construcción de significados y, por ende, en la construcción de nuevos conocimientos (García-García et al. 2018: 169-170). De acuerdo con Herrera-Núñez y Dapelo (2022), el uso de estrategias lectoras es un factor determinante y está directamente relacionada con el rendimiento académico, especialmente en alumnos con bajo nivel (Herrera-Núñez y Dapelo, 2022: 15).

De acuerdo con Lugo et al. (2016), los alumnos que tienen alto rendimiento en la universidad no solo hacen uso de estrategias de aprendizaje sino que también conocen bien la forma de estudiar la asignatura y poseen un dominio en el autoconocimiento, es decir, en estrategias metacognitivas, como señalan Lugo et al. (2016: 284). La relación entre el aprendizaje de otras asignaturas

guarda estrecha relación con la comprensión lectora, pero, a su vez, para poder lograr una buena comprensión es necesario el uso de estrategias lectoras, por tanto, se puede deducir que el uso de estas en otros contextos académicos es muy revelante, como se ha podido observar en los trabajos precedentes a este y en la investigación que enmarca esta tesis.

A la vista de la tabla 15, de un total de 100 alumnos (100%), 34 estudiantes (34%) hace uso de algún programa lector y los otros 66 alumnos (66%) no hace uso de ningún programa lector. En el análisis porcentual de la tabla 15 se ha podido observar que el 66 % de los alumnos no hacen uso de ningún programa o método de lectura, es decir, no hace uso de estrategias lectoras y que solo un 34% emplea algún programa. Este dato es significativo porque está en consonancia con el fracaso escolar de muchos estudiantes en estas etapas de su formación académica.

De acuerdo con Valenzuela et al. (2010), el bajo rendimiento académico en la enseñanza secundaria se debe a los problemas de lecto-escritura, puesto que los alumnos carecen de mecanismos para poder resolver las tareas que se les proponen y que, a su vez, están relacionadas con el lenguaje escrito (Valenzuela et al., 2010: 1). Es importante, por tanto, no solo el aprendizaje de la asignatura en sí, sino destacar la pertinencia de dar a conocer el uso de estrategias, si es posible, en todas las áreas de conocimiento (Chinchilla y Gómez, 2019: 14).

Como punto final de esta discusión de resultados, se puede afirmar que en la mayoría de los sistemas educativos leer y comprender se ha convertido en un aspecto fundamental, lo mismo que la forma de adquirir las habilidades y destrezas en los procesos de comprensión lectora. Del mismo modo, supone un desafío y un reto que las instituciones educativas desean alcanzar. En definitiva, siguiendo los postulados de Cetina et al. (2016: 245) e incidiendo de

manera reiterativa en esta idea, la comprensión lectora y el uso de estrategias lectoras permiten el logro de mejores resultados en los distintos campos de conocimiento.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES FINALES

Los puntos que se van a tratar en el capítulo VII son los siguientes:

- 7.1. Reflexiones finales
- 7.2. Conclusiones del análisis de resultados
- 7.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

VII CONCLUSIONES FINALES

7.1. Reflexiones finales

El interés que siempre ha suscitado la lectura está presente en la elección del tema de esta tesis. Desde niños, la adquisición de cualquier conocimiento, tanto en las etapas educativas como en las actividades cotidianas, se consigue gracias a una buena competencia lectora. La lectura, sin ser una actividad biológicamente innata del ser humano se ha convertido en una práctica consustancial en las sociedades complejas. A diferencia del lenguaje oral, cuya adquisición es natural en condiciones normales de desarrollo, la lectura requiere enseñanza explícita y un entorno alfabetizador. Sin embargo, su papel en la construcción del pensamiento abstracto, la transmisión cultural y la organización del conocimiento ha sido tan decisivo que se ha integrado de forma esencial en la vida humana. Desde una perspectiva histórico-cultural, leer es un acto simbólico que conecta al individuo con su comunidad y con el saber acumulado. La lectura moldea la cognición, amplía el horizonte de la experiencia y permite acceder a mundos posibles. En este sentido, aunque no sea natural en términos biológicos, es consustancial en tanto en cuanto forma parte del entramado sociocultural que define lo humano. Privar a alguien del acceso a la lectura es, por tanto, limitar su desarrollo como sujeto pleno en sociedad.

En este aspecto es en el que, con esta tesis, se ha querido indagar asumiendo que desarrollar una buena competencia lectora y adquirir desde etapas educativas tempranas una excelente comprensión de lo que se lee puede ser un pasaporte que abra las puertas a un futuro profesional prometedor de todo individuo.

Los cambios acaecidos en la última década han configurado un escenario educativo y social muy diferente a los tiempos anteriores. Vivimos en la llamada

sociedad de la información caracterizada por la producción, circulación y consumo masivo de datos, impulsados por el desarrollo vertiginoso de las tecnologías digitales. En este contexto, la información se ha convertido en un recurso estratégico que atraviesa todos los ámbitos de la vida: la educación, la economía, la política, el ocio y las relaciones personales. Sin embargo, la sobreabundancia de contenidos y datos informativos no garantiza por sí sola el acceso al conocimiento. Frente al alud constante de textos, imágenes y discursos, se torna imprescindible entre la población en fase de desarrollo intelectual, la adquisición de una buena comprensión lectora que no se limite a decodificar palabras, sino que sea capaz de interpretar, evaluar y relacionar la información con los conocimientos previos que posee. Esta competencia es clave para discernir la relevancia de los mensajes, identificar la intención comunicativa, detectar sesgos o noticias falsas, y construir una visión crítica del entorno. En definitiva, para formar ciudadanos con actitud crítica.

En una sociedad donde lo que leemos moldea nuestras decisiones y nuestra percepción del mundo, comprender con profundidad lo que se nos presenta es un acto de autonomía intelectual y responsabilidad social. Por ello, fomentar la comprensión lectora es, en última instancia, fortalecer la capacidad de los individuos para desenvolverse de forma consciente y crítica en la sociedad de la información.

Las actividades que se realizan cotidianamente en esta sociedad de la información que se describe están impulsadas por las nuevas tecnologías, las cuales aportan numerosos beneficios, pero también plantean importantes desafíos. Por ejemplo, el uso de la inteligencia artificial puede sustituir la lectura directa de libros mediante resúmenes automatizados; sin embargo, exige que el lector comprenda de forma crítica el contenido que la IA le proporciona. Todo esto refuerza la idea de la importancia de la comprensión lectora y su impacto en los procesos de aprendizaje.

La estructura de la tesis se ha dividido en dos partes: la fundamentación teórica y el trabajo empírico. En el primer capítulo se presenta una revisión histórica de la evolución del concepto de comprensión lectora, con énfasis en la lectura entendida como un proceso cognitivo en el que intervienen tanto el lector como el texto, a partir de los conocimientos previos. A partir de estas definiciones, se destacan dos características fundamentales: en primer lugar, que la lectura no se reduce a una simple decodificación; y en segundo lugar, que la interpretación lectora constituye una herramienta esencial para el aprendizaje.

La diferenciación entre comprensión lectora y competencia lectora resulta fundamental para una mejor comprensión de esta última, ya que implica la puesta en práctica de todas las capacidades lingüísticas. La competencia lectora supone, además, la capacidad de leer en distintos niveles, incluido el nivel crítico, y de utilizar de manera adecuada diversas estrategias lectoras para resolver cualquier dificultad de comprensión.

Los elementos cognitivos implicados en la transmisión de la información son estructuras o mecanismos mentales que intervienen en el proceso de lectura; entre ellos se han destacado la percepción, la atención y la memoria. En este trabajo se ha realizado una revisión del modo en que se lleva a cabo dicha transmisión, desde la percepción inicial hasta el almacenamiento en la memoria, con el papel mediador de la atención. Esta última facilita que la información acceda a la memoria a largo plazo, donde, mediante la activación de los conocimientos previos, se alcanza la comprensión del texto. La explicación de este proceso cognitivo ha permitido fundamentar el análisis de los resultados obtenidos en la parte empírica de este estudio (capítulos 1,2 y 3). Comprender su funcionamiento resulta clave para el abordaje de cualquier dificultad cognitiva relacionada con la comprensión lectora y, por ende, con el aprendizaje. Por otro lado, la atención, como uno de los elementos cognitivos fundamentales, debe ser especialmente promovida en la actividad lectora, ya que el uso intensivo de dispositivos digitales, la multitarea y la constante

exposición a redes sociales dificultan el mantenimiento de la atención sostenida.

Los procesos cognitivo-lingüísticos permiten el acceso a la información a través del conocimiento del léxico, las estructuras gramaticales y el procesamiento semántico. En este marco, las inferencias juegan un papel fundamental para lograr una comprensión profunda del texto, ya que su uso permite al lector avanzar en la lectura sin quedarse anclado en una interpretación superficial ni bloquearse ante posibles ambigüedades o vacíos de información.

En cuanto a los procesos afectivos, este trabajo se ha centrado en dos especialmente relevantes: la motivación y la inteligencia emocional. El adecuado desarrollo de ambos resulta esencial para alcanzar una comprensión óptima. La motivación se manifiesta como la determinación y el interés que impulsan al individuo hacia la consecución de un objetivo, y por ello se considera un pilar básico en el proceso de aprendizaje. Por su parte, la inteligencia emocional mantiene una relación recíproca con la lectura: a mayor comprensión lectora, mayor capacidad para gestionar las emociones, y viceversa. En este sentido, tanto en el ámbito educativo como en el familiar, resulta fundamental no solo fomentar la exigencia académica, sino también promover la motivación, ya que su ausencia puede conducir a un bajo rendimiento y a una disminución en la productividad del estudio.

Mientras que la psicolingüística se ocupa de estudiar la manera en que las personas procesan el lenguaje, los modelos psicolingüísticos de comprensión lectora constituyen teorías que explican cómo el cerebro humano procesa y produce la comprensión. Los distintos modelos expuestos en esta tesis nos ayudan a entender de forma detallada el funcionamiento de los elementos cognitivos y, a su vez, revelan los tipos de comprensión lectora desde diversas perspectivas. Estas teorías han sido fundamentales para justificar los datos analizados en la parte práctica de la tesis (capítulos 5 y 6). El conocimiento de

dichas teorías permite indagar en el nivel de comprensión del lector y analizar los problemas que pueden surgir cuando no se alcanza el entendimiento.

Las dificultades de comprensión lectora presentadas en contextos típicos se refieren a los inconvenientes que experimenta el lector para entender el significado del texto. Es importante detectar estos problemas y aplicar soluciones inmediatas, ya que su prolongación puede conducir a un aprendizaje limitado o, incluso, al abandono escolar.

La importancia de los niveles de comprensión lectora radica no solo en verificar el significado del texto, sino también en desarrollar destrezas que vinculen el contenido con los conocimientos previos en la reorganización de la información y en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico. Aunque existen otros tipos de niveles de comprensión, se ha tomado como fundamentación teórica en esta tesis la taxonomía de Barrett (1968) puesto que constituye la clasificación más completa en este ámbito.

La lectura comprensiva es la herramienta principal para la adquisición de conocimiento, pues permite la construcción mental de la información. Se trata de una destreza esencial que debe dominarse para lograr el aprendizaje y resolver problemas de entendimiento. No obstante, la lectura crítica va más allá de la comprensión literal, ya que implica analizar, evaluar, relacionar el texto con conocimientos previos, comparar su contenido con otras opiniones y cuestionar la información para formar una opinión propia. La comprensión crítica busca identificar las ideas principales, los argumentos, la veracidad, la fiabilidad del texto y la intención del autor. La opinión que se construye a partir de este proceso permite tomar decisiones más acertadas y fundamentadas.

Actualmente, en el sistema educativo, la comprensión literal es la que más se aplica para verificar que el entendimiento sea efectivo y sobre la cual se evalúa. No obstante, es fundamental fomentar el manejo de los otros niveles de

comprensión, especialmente la comprensión crítica, para alcanzar opiniones basadas en la autenticidad. Esto es especialmente relevante debido a la abundancia de información que circula gracias a las nuevas tecnologías, lo que genera la necesidad de cuestionar la veracidad del contenido. Además, se sabe que la comprensión crítica promueve el pensamiento crítico, un factor indispensable en la época y el contexto digital en que vivimos.

En esta tesis, asimismo, se ha pretendido investigar sobre la comprensión lectora en lengua extranjera, en concreto en estudiantes de bachillerato con lengua materna español que aprenden inglés como lengua extranjera. En este sentido, la lectura en una lengua extranjera implica comprender un texto en un idioma que no es la lengua materna del lector. Al igual que en la lectura en la lengua nativa, se requieren habilidades como la decodificación y la formación de estructuras mentales que faciliten la comprensión. Esta actividad no resulta sencilla, ya que el lector no siempre es capaz de reconocer todo el vocabulario, las expresiones idiomáticas ni las estructuras gramaticales de la lengua extranjera. Por ello, la capacidad de entendimiento puede ser limitada o relativa, lo que exige el uso de estrategias o habilidades específicas, especialmente las inferencias. Además, los elementos cognitivos implicados en el proceso lector, como la percepción, la memoria y la atención, se activan y desarrollan de manera más consolidada. Finalmente, el acceso a otras culturas y formas de pensamiento mediante la lectura en lengua extranjera enriquece tanto el conocimiento como el desarrollo personal e intelectual.

Es fundamental fomentar los distintos tipos de comprensión, y así se ha considerado en la primera parte de este trabajo. El estudiante debe ser capaz de analizar el contenido, identificar la intención del autor, reconocer el tipo de texto, compararlo con otros contenidos y, especialmente, desarrollar una comprensión crítica, que a su vez potencia el pensamiento crítico. Esta habilidad constituye la base no solo para estar bien informado, sino también

para discernir la veracidad de la información en el contexto de la sociedad digital en la que vivimos.

Las estrategias de comprensión lectora facilitan la interpretación de textos complejos en distintas áreas del conocimiento. Existen numerosas estrategias que pueden aplicarse en diferentes momentos del proceso lector; estas permiten activar los conocimientos previos, controlar el progreso y evaluar el grado de comprensión. En esta investigación se ha realizado un reconocimiento de diversas estrategias lectoras, entre las cuales destacan la planificación, la predicción, la activación del conocimiento previo, el uso de inferencias, la elaboración de resúmenes, el control del progreso lector y la evaluación de la comprensión. Asimismo, se ha llevado a cabo una clasificación de estas estrategias, agrupándolas fundamentalmente en dos categorías: cognitivas y metacognitivas.

El uso adecuado de las estrategias lectoras no solo mejora la comprensión, sino que también favorece una mejor retención de la información, incrementa la velocidad lectora, optimiza el procesamiento del contenido, promueve el pensamiento crítico y la reflexión, mejora la atención y contribuye a una lectura más profunda y significativa.

El docente no debe centrarse únicamente en la metodología aplicada o en cómo fomentar la motivación, sino también en estimular el aprendizaje a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Estas resultan esenciales para favorecer una atención sostenida y una comprensión eficaz de los contenidos tratados en clase. En particular, debe ponerse énfasis en que el alumnado conozca y domine dichas estrategias, ya que esto les permitirá abordar de forma autónoma y eficaz las distintas materias del currículo.

En la actualidad, suele asumirse que el alumnado es capaz de comprender y aprender todo el contenido curricular sin necesidad de instrucción explícita en

estrategias de aprendizaje. Sin embargo, es fundamental enseñarles cómo y cuándo utilizar diferentes tipos de estrategias cognitivas y metacognitivas. De este modo, ante cualquier dificultad académica, sabrán qué decisiones tomar para mejorar su comprensión o afrontar el estudio. El conocimiento y uso consciente de estas estrategias no solo mejora el rendimiento, sino que permite al estudiante establecer objetivos claros, regular su propio proceso de aprendizaje y ganar en confianza y autonomía a lo largo de su trayectoria académica.

En este sentido, esta tesis se ha centrado, precisamente, en analizar y contrastar programas específicos que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora en etapas educativas de secundaria y bachillerato a través de estrategias diversas. Los programas instruccionales constituyen un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a favorecer la comprensión lectora y el aprendizaje. El uso sistemático de estos programas, así como la automatización de las estrategias que los componen, permite una mayor concentración, facilita la organización de ideas y, en consecuencia, mejora el rendimiento académico.

Estos programas promueven una lectura activa, que estimula la atención y reduce las distracciones al requerir del lector una participación constante y consciente durante el proceso lector. Las estrategias clave que integran la lectura activa incluyen el resumen, la identificación de ideas principales y secundarias, la organización y categorización de conceptos, así como el repaso de los contenidos esenciales. Ambos programas analizados en este estudio incorporan este tipo de estrategias.

La aplicación de programas instruccionales permite, a largo plazo, no solo una mejora en la comprensión lectora, sino también un aumento de la concentración, una mayor facilidad para recordar la información, mejores resultados académicos, un aprendizaje más efectivo, una mejor gestión del

tiempo y un incremento en la autonomía del estudiante. No obstante, no todos los programas presentan las mismas características; por ello, en el marco de este trabajo se han analizado diversos modelos, destacando especialmente dos por su relevancia: el método SQ3R y el programa SOAR.

El método SQ3R —Survey (analizar el material), Question (formular preguntas), Read (leer), Recite (exponer) y Review (revisar), fue desarrollado por Francis P. Robinson en 1941 con el objetivo de mejorar la comprensión de textos complejos. Por su parte, el método SOAR, Select (seleccionar), Organize (organizar), Associate (asociar) y Regulate (autorregular), fue propuesto por Kenneth A. Kiewra en 2005, y comparte el mismo propósito: optimizar el proceso de comprensión lectora mediante el uso de estrategias estructuradas.

Ambos programas exigen una lectura activa, ya que implican la participación del lector en diversas actividades estratégicas durante el acto de leer. A diferencia de la lectura pasiva, en la cual se produce un procesamiento más superficial de la información, la lectura activa estimula simultáneamente ambos hemisferios cerebrales. Aunque el hemisferio izquierdo desempeña un papel predominante en el procesamiento del lenguaje y la comprensión textual, el hemisferio derecho se activa a través de la generación de imágenes mentales, la visualización y la integración de información contextual.

Si bien el hemisferio izquierdo tiende a ser dominante en las tareas lingüísticas, la implementación de programas como SQ3R y SOAR favorece una activación coordinada de ambos hemisferios, lo que enriquece la construcción del significado y mejora la eficiencia cognitiva. La principal ventaja del uso combinado de estos programas instruccionales, junto con la lectura activa, radica en la mejora sustancial de los procesos cognitivos, el fortalecimiento de la comprensión lectora y el estímulo integral del cerebro durante el acto lector.

Por otro lado, una de las funciones principales de la memoria sensorial es permitir que toda la información que llega a través de los sentidos sea advertida por el cerebro. Esta entrada de información se produce de forma extremadamente rápida y transitoria; así, cuando se logra una nueva fijación durante la lectura, la información captada previamente suele haber desaparecido. No obstante, su permanencia o desaparición depende directamente del nivel de atención que se le preste: si se presta atención, la información es procesada y transferida a la memoria operativa; en caso contrario, es descartada (Etchepareborda y Abad-Mas, 2005).

Los programas instruccionales presentados en este trabajo contribuyen a mejorar la retención de la información y a fomentar una atención sostenida. Esta relación resulta fundamental, ya que el uso de estrategias lectoras durante la lectura activa ambos hemisferios cerebrales. En consecuencia, la atención se mantiene, y la información que inicialmente se encontraba en la memoria sensorial logra transferirse a la memoria operativa y, posteriormente, consolidarse en la memoria a largo plazo. Por tanto, gracias a la aplicación de los programas instruccionales, se favorece de manera efectiva el proceso cognitivo de la comprensión lectora.

7.2. Conclusiones del análisis de resultados

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta/cuestionario y los estudios realizados permiten concluir que el programa SOAR es el que mejor favorece el desarrollo de las estrategias lectoras. Esta afirmación se respalda con los datos presentados en las tablas 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14. Por otro lado, el estudio revela que los alumnos, en general, no hacen un uso sistemático de estrategias lectoras, como se muestra en la tabla 15. Sin embargo, manifiestan estar dispuestos a utilizar algún método de estudio que contribuya a su aprendizaje, tal como se evidencia en las tablas 4, 8, 13 y 14.

Tras la aplicación del test y la encuesta en las tres muestras analizadas, se concluye que la lectura resulta más comprensible cuando se emplean estrategias lectoras. Esta conclusión se refuerza con los resultados recogidos en las tablas 1, 5 y 9, que permiten evaluar los distintos tipos de comprensión, literal, inferencial, crítica y de apreciación, mediante la implementación de cualquiera de los dos programas instruccionales estudiados.

Los resultados obtenidos en relación con la comprensión lectora en lenguas extranjeras fueron positivos tras la aplicación de ambos métodos (tablas 1 y 9), a pesar de que los alumnos manifestaron una preferencia por la lectura en su lengua materna, al considerarla más asequible (tabla 10). Se concluye, por tanto, que el uso de ambos programas instruccionales favorece significativamente la comprensión textual, incluso en contextos donde la dificultad idiomática representa un reto (tablas 1 y 9).

Asimismo, los estudiantes son conscientes de que desconocen y no emplean estrategias de comprensión lectora (tabla 14). No obstante, reconocen su utilidad no solo para mejorar la lectura, sino también para optimizar su desempeño académico en general (tablas 4, 8, 13 y 14). Esto pone de

manifiesto la importancia de introducir desde edades tempranas el trabajo con estrategias lectoras en todas las áreas del currículo.

Por otro lado, los resultados recogidos en las tablas 1, 2 y 3 muestran una valoración favorable hacia el método SQ3R. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, este análisis corresponde a un estudio piloto con una muestra reducida de 22 alumnos provenientes de dos contextos culturales distintos: Taiwán y Vietnam. Debido a la falta de homogeneidad en dicha muestra, sus resultados deben interpretarse con cautela. Aun así, sería pertinente, en futuras investigaciones, ampliar el estudio a otros países asiáticos o contextos educativos internacionales para obtener datos más concluyentes.

En cuanto a la segunda muestra (alumnado de 1.º de ESO) y la tercera muestra (1º de Bachillerato), la mayoría de los participantes expresaron una valoración positiva del programa SOAR. Este método, compuesto por solo cuatro estrategias claras y sencillas de aplicar, resultó más accesible en comparación con el método SQ3R. Además, el uso de información visual y gráfica en SOAR facilitó la organización del contenido y su visualización, lo cual contribuyó a su mayor aceptación entre el alumnado (tablas 7 y 11).

Si se analizan los resultados de forma independiente a los programas empleados, se puede afirmar que el uso de estrategias lectoras facilita la comprensión de todo tipo de textos. Esto se evidencia en el desempeño de los estudiantes al responder a preguntas de comprensión literal, inferencial, crítica y de apreciación, tras el uso de los métodos SQ3R y SOAR (tablas 1, 5 y 9). En consonancia con el marco teórico de esta tesis, se retoman las ideas de Peña (2000), quien señala que el uso de estrategias lectoras permite establecer un objetivo claro de lectura, construir significados, controlar el proceso lector y descartar información irrelevante (Peña, 2000: 162).

Finalmente, puede afirmarse que las preguntas planteadas en la introducción, relativas a la decodificación en la lectura, la diferencia entre comprensión lectora y competencia lectora, los modelos psicolingüísticos existentes, la comprensión crítica, la relación con los conocimientos previos, los elementos psicolingüísticos que intervienen en el proceso lector, los distintos tipos de comprensión, los programas de instrucción aplicados, su posible implementación en otras áreas curriculares y su uso en lenguas extranjeras, han sido abordadas a lo largo de esta investigación. En este sentido, los objetivos formulados al inicio del estudio han sido alcanzados satisfactoriamente.

Como cierre se puede afirmar que los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que la aplicación de estrategias lectoras estructuradas, a través de programas instruccionales como SQ3R y SOAR, tiene un impacto positivo y significativo en la mejora de la comprensión lectora, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras. La mayoría de los estudiantes manifestó una mayor comprensión de los textos cuando se empleaban dichas estrategias, lo que confirma la eficacia de una lectura activa y guiada. Asimismo, se ha evidenciado una carencia generalizada en el conocimiento y uso autónomo de estas estrategias por parte del alumnado, lo cual refuerza la necesidad de integrarlas de forma sistemática en el currículo desde las etapas iniciales de escolarización.

Además, el programa SOAR fue especialmente bien valorado por su claridad, sencillez y apoyo visual, lo que sugiere que las estrategias lectoras deben adaptarse al perfil cognitivo y motivacional del alumnado para ser verdaderamente efectivas. En conjunto, los hallazgos corroboran la relevancia de fomentar la metacognición, la atención sostenida y la autonomía en el proceso lector como base para un aprendizaje significativo.

7.3. Limitaciones de la tesis y futuras líneas de investigación

Somos plenamente conscientes de las limitaciones que presenta este trabajo. En primer lugar, cabe señalar el largo periodo temporal dedicado a esta investigación de campo, que se ha desarrollado a lo largo de más de diez años. Este extenso recorrido, lejos de ser un beneficio, ha implicado una auténtica montaña rusa de dificultades, añadidas a las propias exigencias que conlleva la elaboración de una tesis doctoral.

Desde el inicio, se planteó la necesidad de explorar, desde los postulados de la psicolingüística, el fenómeno de la comprensión lectora como una destreza clave en la sociedad actual. Si bien los objetivos propuestos han sido alcanzados, el proceso ha requerido múltiples ajustes metodológicos, en gran parte debido a la complejidad en la recogida, análisis e interpretación de los datos.

La naturaleza interdisciplinar del enfoque, al situarse en la intersección entre la lingüística, la psicología cognitiva y la didáctica de la lectura, ha añadido un nivel de exigencia significativo a la investigación. Esta complejidad metodológica ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar herramientas analíticas más precisas y protocolos de evaluación más sensibles a los procesos internos implicados en la comprensión lectora, que no siempre se han logrado con total claridad.

Como se ha explicado anteriormente, el presente estudio ha pretendido exponer los resultados del análisis de datos sobre la aplicación de dos programas lectores, SQ3R y SOAR. No obstante, sería pertinente realizar un seguimiento de su uso prolongado en el tiempo para observar efectos sostenidos en la comprensión lectora. Asimismo, sería recomendable desarrollar estudios comparativos que incluyan otros programas

instruccionales, con el fin de determinar su eficacia relativa en distintos contextos educativos y niveles de competencia lectora.

Una de las limitaciones metodológicas del estudio reside en el diseño del cuestionario. Se podría haber formulado un mayor número de preguntas abiertas o de desarrollo, que permitieran obtener respuestas más ricas y detalladas. Esto habría facilitado una comprensión más profunda del proceso lector y del uso real de estrategias por parte del alumnado. Por ejemplo, se podría haber solicitado a los participantes que redactaran un resumen de varios textos y compararan sus ideas principales, lo cual habría permitido evaluar la comprensión crítica y la capacidad de síntesis.

Del mismo modo, otra de las limitaciones de esta investigación, que, a su vez, sugiere una posible línea de trabajo futura, es la ausencia de un estudio comparativo que analice cómo evoluciona la comprensión lectora de distintos grupos tras la aplicación de un programa instruccional específico. Sería especialmente relevante comparar el nivel de comprensión lectora antes y después de la implementación del programa, con el fin de evaluar de manera objetiva su eficacia en contextos reales de enseñanza.

Asimismo, resultaría pertinente incorporar variables sociolingüísticas en futuros análisis, como la edad, el sexo y el nivel sociocultural de los participantes, para examinar cómo estos factores pueden influir en los resultados obtenidos tras la aplicación de estrategias lectoras o programas instruccionales. Esta perspectiva ampliaría el alcance del estudio y permitiría establecer perfiles diferenciados de lectores, lo que contribuiría a diseñar intervenciones más ajustadas y personalizadas a las necesidades de cada grupo.

En esta tesis se ha destacado a SOAR como el programa más eficaz para la comprensión lectora. Se trata de un enfoque novedoso que integra un conjunto específico y ordenado de estrategias lectoras. No obstante, su aplicabilidad

podría verse limitada en determinadas áreas curriculares o en contenidos que requieren una lectura más técnica o especializada. Además, su eficacia en contextos de lectura digital aún no ha sido suficientemente explorada, lo cual representa un ámbito potencial de desarrollo y una línea de investigación muy pertinente.

Los datos obtenidos en esta investigación reflejan la necesidad de profundizar en el estudio de la lectura como proceso cognitivo complejo. Tal como se ha mencionado anteriormente, la lectura es la puerta de entrada al conocimiento, y en el contexto escolar constituye una herramienta fundamental para el aprendizaje. A pesar de ello, el uso sistemático de estrategias lectoras sigue siendo escaso en las aulas. La enseñanza de la comprensión lectora continúa anclada en modelos tradicionales, donde se asume erróneamente que las dificultades de comprensión son consecuencia exclusiva de la falta de estudio, sin atender al componente estratégico del proceso. Es necesario fomentar, desde las primeras etapas educativas, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como de programas instruccionales de lectura, ya que estos no solo mejoran la comprensión, sino que también favorecen la atención, la autorregulación y la motivación por la lectura.

Finalmente, sería muy interesante desarrollar futuras investigaciones orientadas a la implementación de programas de comprensión lectora en entornos digitales e híbridos, dada la creciente utilización de dispositivos electrónicos por parte del alumnado tanto en contextos académicos como en su vida cotidiana. Resulta fundamental estudiar cómo estas estrategias pueden adaptarse a formatos digitales y cómo influyen en la comprensión en contextos de multitarea, fragmentación de la atención y sobrecarga informativa. En este sentido, una línea de investigación prometedora sería la implementación de programas instruccionales de comprensión lectora en entornos digitales interactivos, integrando inteligencia artificial o plataformas adaptativas que personalicen las estrategias en función del perfil lector del estudiante. Este

enfoque permitiría explorar cómo se optimiza la comprensión en contextos de multitarea y sobrecarga informativa, característicos de la sociedad digital actual. También sería relevante examinar el impacto de estos programas en estudiantes con necesidades educativas específicas, como dislexia o TDAH, para adaptar las intervenciones a distintos perfiles neurodiversos.

En definitiva, pese a las limitaciones y carencias del trabajo de las que somos totalmente conscientes, este estudio supone una aportación significativa al campo de la comprensión lectora desde una perspectiva psicolingüística. El trabajo ha permitido no solo revisar y aplicar dos programas instruccionales relevantes, SQ3R y SOAR, sino también poner de relieve la importancia del uso consciente y sistemático de estrategias lectoras en contextos educativos reales. La investigación ofrece una base sólida sobre la que seguir construyendo futuras líneas de trabajo, y contribuye a visibilizar una problemática central en el aprendizaje escolar: la escasa formación en estrategias de comprensión. En este sentido, el valor de esta tesis radica en haber sentado un precedente desde el que seguir profundizando y generando conocimiento útil, riguroso y con proyección práctica en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, M. L. (2006). ESL reading strategies: Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance. *Language learning*, 56(4), 633-670.

Adila, D. N. Y. O. (2018). The effect of sq3r strategy on students reading comprehension. *Jibs: Jurnal Ilmiah Bahasa Dan Sastra*, 5(1), 48-57.

Afriani, Z. L., Anggraini, M., & Riswanto, R. (2020). The effect of Question Answer Relationship (QAR) Strategy in enhancing students' reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 4(4).

Alba Sánchez, Leonor (2016) El papel transversal de la lectura en el currículo, *Perspectivas de la Investigación en Pedagogía de la Lengua Materna y la Literatura*. Primera Edición (410).

Altamirano, A. C. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17).

Alqarni, F. (2015). Collaborative strategic reading to enhance learners' reading comprehension in English as a foreign language. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 161-166.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 306*.

Apriliana, A. C. (2022). The effect of DRTA and KWL strategies on student's reading comprehension skills in terms of their reading interest. *PrimaryEdu: Journal of Primary Education*, 6(1), 14-29.

Aponte, C. L. B. (2020). Gestión del docente para el fortalecimiento de la lectura comprensiva en la básica secundaria. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 75-97.

Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.

Arias, F. L. P., & Romero, F. A. B. (2007). Potenciar la encodificación lectora, un reto desde la psicolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (9), 169-180.

Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., & Quintero Barberi, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2).

Artis, A. B. (2008). Improving marketing students' reading comprehension with the SQ3R method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130-137.

Asencio, L. Y. G., Ordoñez-Ocampos, B. P., & Aguirre-Labanda, J. E. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Portal de la Ciencia*, 4(2), 256-269.

Auliatisny, A. Z. I. Z., & Yasin, C. C. (2017, May). The experimental research of using Question-Answer Relationship (QAR) Strategy in teaching reading comprehension for Indonesian students in junior high school. In *Fifth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT 2017)* (pp. 44-47). Atlantis Press.

Ávila, C. P. C., Higuera, M. R., & Soler, R. N. C. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197.

Aziz, I. N. (2020). Implementation of SQ3R method in improving the students' basic reading skill. *EDUCATIO: Journal of Education*, 5(1), 97-106.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485.

Bakhtiar, A. (2018). Improving Students' Reading Comprehension by Using SQ3R Method. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 2(2), 99-104.

Bakhtiar, H. (2019). *The effectiveness of SQ3R strategy in teaching reading* (Doctoral dissertation, English Education Program State University Negeri Makassar).

Ballesteros Martín, Lourdes (2012) La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO *Revista Digital Sociedad de la Información* Nº 34 – marzo 2012 Edita Cefalea

Ballesteros, L., Calero, A., López, R., Jiménez, E., Ribeiro, I., Santos, S., & Villanueva, J. (2013). Investigaciones sobre lectura. *Málaga: Editorial AECL*.

Bang, H. J., & Zhao, C. G. (2007). Reading strategies used by advanced Korean and Chinese ESL graduate students: A case study. *The Reading Matrix*, 7(1).

Banyard, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Editorial Ariel. Barcelona.

Barboza, F. D., & Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.

Barnada, C. O., & Capallera, J. S. (1997). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. *Aula de innovación educativa*, (59), 24-27.

Barón Birchenall, L., Müller, O. & Labos, E. (2013). Los conceptos innatos en la obra de Chomsky: definición y propuesta de un método empírico para su estudio. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 31 (2), pp. 324-343.

Basabe, L., & Amantea, A. (2020). Diseño de exámenes con ítems de respuesta cerrada. *Citep. Centro de Innovación En Tecnología y Pedagogía*.

Bergman, J. L. (1992). SAIL: A way to success and independence for low-achieving readers. *The Reading Teacher*, 45(8), 598-602.

Berstain R. Una introducción a la psicolingüística: ¿Qué saben los hablantes? *España: Interamericana de España*, 2003.

Biringkanae, A. (2018). The use of SQ3R technique in improving studentsreading comprehension. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 1(2), 218-225.

Blancafort, A. M., & Aymerich, M. I. (2017). Análisis de las estructuras textuales de los textos escolares de química en relación a su función docente. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(1), 111-132.

Bofarull, M. T. (2001). Evaluación de la comprensión lectora: Propuesta de una pauta de observación. In *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 131-142). Laboratorio Educativo.

Bozal, J. M. G. (2018). Formación por itinerarios interactivos personalizados informáticamente . *Innovaciones en el aprendizaje con tecnologías digitales*, 81.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., Schuder, Ted. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*. 1996 Vol 88 N°1, 18-37

British Council. (s.f). *Social Media Influencers*. British Council.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/b1-reading/social-media-influencers>

Brun-Mercer, N. (2019). Online Reading Strategies for the Classroom. In *English Teaching Forum* (Vol. 57, No. 4, pp. 2-11). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.

Cabellos, N. G. M., Sánchez, A. I. A., & Romo, J. C. (2017). Estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes. *Revista Panamericana de pedagogía*, (24).

Caiafa, C. E. C. (2006). El trabajo cooperativo en la clase de lectura en inglés. *Psicogente*, 9(15), 32-43.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1(32), 113-132.

Cassany, Daniel (2019). Sobre los componentes socioculturales de la lectura en la lengua extranjera. *Ediciones Octaedro Primera Edición 2019*

Cassany, Daniel (2021) Lectura crítica en tiempos de desinformación, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1: Iss. 9, Article 3.

Cecilia, R. R. (2010). El proceso de lectura en lengua extranjera: de la decodificación a la interpretación/The reading process in the Foreign Language: from decodification to interpretation. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 22, 311.

Cedeño, L. L. R. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.

Cetina, G. P. R., Arias, O. L. V., & Peña, N. A. M. (2016). Comprensión lectora: un proceso permanente. *Educación y Ciencia*, (19), 1-9.

Cisneros, A. T., & Pérez, L. M. A. (2006). Estrategias de lectura en la universidad. *Graffyllia: revista de la facultad de filosofía y letras*, 6, 30-38.

Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión (Ejemplar dedicado a: Leer y escribir). *Cuadernos de pedagogía*, (216), 0015-18.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15.

Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 2(2), 7-8.

Condemarín, M. (1984). La teoría del esquema: Implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, 5(2).

Condemarín, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa sostenida* (Vol. 6). Andrés Bello.

Condemarín, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y vida*, 21(2), 26-35.

Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes. *Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*, 1.

Cruz, J. C., Carrillo, A. T. M., & Cuentas, M. S. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, 9(2), 26-36.

Cuetos Fernando, V. (2010). *Psicología de la lectura*. España: Wolkers Kluver España Educación, 2010.

Cuevas Cerveró, A., & Vives i Gràcia, J. (2005). La competencia lectora en el Estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación*, vol. 8, 2005.

Chávez, N. U. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, (9), 31-75.

Chen, C. M., & Chien, L. C. (2020). The Effects of Sharing Selection, Organization, Association, and Regulation (SOAR) Study Note on Learners' Reading Comprehension and Reading Anxiety. *Journal of Library & Information Studies*, 18(2).

Chen, K. T. C., & Chen, S. C. L. (2015). The use of EFL reading strategies among high school students in Taiwan. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 156-166.

Chile. L. (2018, 30 de Julio). *Comprensión lectora texto 2-11*. Daypo Tests Online. <https://www.daypo.com/compression-lectora-texto-2-11.html>

Chinchilla, C. M. D., & Gómez, A. A. R. (2019). La comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería. *Revista colombiana de tecnologías de avanzada (RCTA)*, 1(33), 9-15.

De Moreno, S. S., & De Forero, A. M. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68.

De Santos, M. L., Salim, R., Raya, F., & Dori, M. G. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 1-5.

Del Pilar Jiménez, E., Alarcón, R., & de Vicente-Yague, M. I. (2019). Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 24-30.

Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects (Open UP Study Skills)*. McGraw-Hill.

Díaz, N. Y., Buadas, C. R., & Lobo, P. E. (2017). Autoconcepto social y estrategias socio-afectivas en alumnos de inglés con fines específicos. *Revista Confluencias ISSN*, 2545, 8957.

Dionisio Murakami, M.N. (2024). Comparación de dos métodos de estudio SQ3R y SOAR para una mejor comprensión lectora. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19.

Domínguez, I. D., Delgado, L. R., Ávila, Y. T., & Ávila, M. M. R. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102.

Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365.

Duro, A. (1992). La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. vs Sanford y Garrod. *Cognitiva*, 4(2), 227-244.

Duque-Aristizábal, C. P., & Vera-Márquez, Á. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista colombiana de psicología*, 19(1), 21-35.

Elena García, Pilar (2011) Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*, Universidad de Salamanca 125-137

Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista signos*, 40(64), 311-336.

Etchepareborda, M. C., & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de neurología*, 40(1), 79-83.

Fainholc, B. (2004). Investigación: la lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 7(1-2), 41-64.

Fernández, A. F., & Sanz, D. I. P. (2015). Propuesta instruccional para la comprensión lectora en alumnado con déficit cognitivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 241-247.

Fernández, M. M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de educación*, 335, 415-127.

Ferro, G. E. M., Galvis, Á. W. S., Perilla, M. C. C., & López, L. G. R. (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. *Revista Folios*, (36), 115-130.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911

Flavell, J. H. (1993). El Desarrollo cognitivo. *Madrid Visor*

Flores, J. G. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación xx1*, 14(1), 117-134.

Flores-Macías, R. D. C., Jiménez, J. E., & García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 581-605.

Fong-Silva, W., Curiel-Gómez, R., & Brito-Carrillo, C. (2017). Aprendizaje significativo y su relación con la motivación intrínseca, escuela de procedencia y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 2(1), 55-63.

Fong, C. M., & Hoon, N. M. (2020). A Conceptual Framework: The Integration of SQ3R in Flipped Classroom Model for Chinese Reading Comprehension. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 421-431.

Freitas, L. (2012). A inteligência emocional e a leitura: um estudo com crianças do 1.º ciclo do ensino básico (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira. Funchal.

Freire, Paulo (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. y Macedo, D. (1987) *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* Barcelona: Paidós. 1989.

Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9(22), 187-202.

Galeano-Sánchez, N., & Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504-526.

García-Dussán, É. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos multimodales. *Recial*, 6(8).

García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (32), 155-174.

García García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5(1), 87-113.

Garrido, I., & Rojo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 49(1), 5-12.

Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. *Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF* 1999.

Göçer, A. (2014). The assessment of Turkish written examination questions based on the text in accordance with the Barrett's taxonomy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(2), 1-16.

Goleman, D. (2007). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez-López, L. F. & Silas-Casillas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 133-152.

Gómez-Veiga, I., Vila, J. O., García-Madruga, J. A., & Elosúa, A. C. M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 19(2), 103-111.

González Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Rodríguez Martínez, S., Nuñez Pérez, J. C., & Valle Arias, A. (2005). Estrategias y técnicas de estudio. *Perntice Hall, España*.

González & Barba (2010) La comprensión lectora en educación secundaria, *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN1681-5653 No 53/6

Goodman, K. (1976). *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. Theoretical Models and Processes of Reading*. Newmark. IRA.

Goodman, K. S. (1979). The know-more and the know-nothing movements in reading: A personal response. *Language Arts*, 56(6), 657-663.

Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–406.

Grabe, W. (2004). 3. Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44–69. doi:10.1017/S0267190504000030

Grabe, W. y Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education.

Gracia, Á. (2006). La lectura una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 18, 147-161.

Grünke, M., Kahn-Horwitz, J., Saban, M., & Barwasser, A. (2024). Improving Text Comprehension of Fifth-Grade Students With Learning Disabilities: A Single-Case Study Examining the TWA Strategy. *IJRLD-International Journal for Research in Learning Disabilities*, 7(1), 60-71.

Guerra, A. (2020). Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *Revista Académica CUNZAC* 3(1) 15-24.

Gutiérrez Braojos, C., & Salmerón-Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de primer grado de educación primaria. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado* Vol 16 N° 1

Guthrie, J. T. (1994). Concept-Oriented Reading Instruction: An Integrated Curriculum To Develop Motivations and Strategies for Reading. *Reading Research Report No. 10*.

Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text?. *Journal of educational psychology*, 90(2), 261.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403.

Gutiérrez, F., García-Madruga, J. A., Elosúa, R., Luque, J. L., & Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción psicológica*, 1(1), 45-68.

Gutiérrez, Y. C. (2010). La experiencia de la lectura en lengua extranjera. *Revista Lingüística Aplicada*, 7.

Hernández, M. J. (2007). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-11.

Herrada-Valverde, G., & Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles educativos*, 39(157), 181-197.

Herrera-Núñez, Y., & Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32).

Iglesias Soto, G. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (20), 175-188.

Instituto Cervantes.(s.f). *DELE-NIVEL A2/B1 Comprensión de lectura*. Instituto Cervantes

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/dele/b1/lectura/tarea_3/tarea_3.htm

Instituto Cervantes.(s.f.). *DELE-NIVEL A2/B1 Comprensión de lectura*. Instituto Cervantes

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/a2b1_cl_t2.pdf

Irrazábal, N., Saux, G., Burin, D., & León, J. A. (2006). El resumen: evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Anuario de investigaciones*, 13, 0-0.

Jairam, D., Kiewra, K. A., & Ganson, K. (2012). The SOAR Study System: Theory, Research, and Implications. *Learning strategies, expectations and challenges*, 71-92.

Jairam, D., Kiewra, K. A., Rogers-Kasson, S., Patterson-Hazley, M., & Marxhausen, K. (2014). SOAR versus SQ3R: a test of two study systems. *Instructional Science*, 42(3), 409-420.

Jairam, D., & Kiewra, K. A. (2009). An investigation of the SOAR study method. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 602-629

Jairam, D., & Kiewra K (2009) An investigation of the SOAR study method, *Journal of advanced academics* 2009 Volume 20 Number 4

Kasson, S. C. (2012). Which study method works best? A comparison of SOAR and SQ3R for text learning.

Kiewra, K.A. (2005) *Learn how to study and SOAR to success*. Pearson Education.

Kiewra, K. A. (2019). Help Your Children SOAR To Academic Success. *parenting for high potential*, 8(1), 10-14.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163.

Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1998). Using collaborative strategic reading. *Teaching exceptional children*, 30(6), 32-37.

Lages, J. V. B., & da Silva Martins, L. (2015). La importancia de la lectura para adquisición de una lengua extranjera en la enseñanza básica: Enseñanza Media. In *V Congresso nordestino de professores de Espanhol (nov. 2014). I Congresso Internacional do Ensino de Espanhol* (pp. 424-432). Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Larasati, S. V., Rais, A. D., & Elyono, D. (2018). Improving students' reading comprehension by using survey, question, read, recite, and review (SQ3R) method. *English Education*, 6(2), 239-246.

León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), 113-125.

León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 13-42.

LI, W. J. (2021). An Overview of the English Reading Strategies and Chinese Reading Strategies. In *2021 International Conference on Education, Humanity, and Language, Art (EHLA 2021)*.

Lugo, C. S. J., Hernández, G. R., & Montijo, E. L. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de estilos de aprendizaje*, 9(17).

Luo, L., & Kiewra, K. A. (2019). Soaring to successful synthesis writing. *Journal of Writing Research*, 11(1), 163-209.

Manzanal Martínez, A. I., Jiménez-Taracido, L., & Flores-Vidal, P. A. (2016). El control de la comprensión lectora de textos científicos: una evaluación en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(2).

Martín, L. B. (2012). La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. *Revista digital sociedad de la informacion*, 34, 1-9.

Martin-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M. J. (2022). Analysis of reading comprehension and disabilities among teenagers. *Anales de Psicología*, 38(2), 251.

Martínez, E. C., & Castellanos, J. L. V. (2003). Pensamiento en voz alta en resolución de problemas. In *Investigación en educación matemática: séptimo Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 349-354). Universidad de Granada.

Mason, L. H. (2013). Teaching Students Who Struggle With Learning to Think Before, While, and After Reading: Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 124–144.

Mendoza, N. (2007). Los tipos de textos en español: formas, técnica y producción. *IESALC UNESCO*

Merino, P. M., & Alonso, J. L. P. (2015). *Formar lectores en la era digital* (Vol. 162). Ediciones de la Torre.

Mirafuentes, J. K. A., Lopez, N. S., & Diano Jr, F. (2015). Reading comprehension skills using SQ3R method. *University of the Visayas-Journal of Research*, 9(1), 149-158.

Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista mexicana de orientación educativa*, 6(16), 37-42.

Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación ya la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2).

Moreno, V. (2011) *Como hacer lectores competentes*. Editorial Pamiela.

Moreno, V. (2015) *Preferiría no leer Valores desagradables de la lectura*. Editorial Pamiela.

Moreno, Á. S. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Sociedad lectora y Educación*, 95.

Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y vida*, 7(1), 15-20.

Morles, A. (1997). El mejoramiento de la capacidad para aprender a través de la lectura. *Revista de Psicología*, 15(2), 253-277.

Naranjo, E. S., & Ávila, K. M. V. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@ lia: didáctica y educación*, 3(1), 103-110.

Negrelli, F., & Morchio, M. J. (2012). La enseñanza de la lecto comprensión en lengua extranjera desde la perspectiva de la lingüística contrastiva. In *V Congreso Internacional de Letras*.

Neira Cousillas, M. (2000). Papel de la memoria operativa en el proceso lector: adquisición de la lectura y comprensión lectora. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (6), 751-756.

Neira Martínez, A. C., Reyes Reyes, F. T., & Riffo Ocares, B. E. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244.

Nerim, N. (2020). Scrutinizing directed reading thinking activity (drta) strategy on students' reading comprehension. *Journal of Languages and Language Teaching*, 8(2), 128-138.

Ness, Molly (2016) When readers ask questions: Inquiry-based reading instruction. *The reading teacher* 2016 Vol 70 N°2 (pp 190, 191)

Neyra, T. T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, (19), 111-138.

Ni, W. R. O. (2002). Prospect of Chinese Education. Shanghai: *East China Normal University Press*.

Nguyen, T. T. B. (2020). The application of S2R strategies in English reading comprehension by university students in Vietnam. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1534-1546.

Oliver, R., & Young, S. (2016). Improving Reading Fluency and Comprehension in Adult ESL Learners Using Bottom-Up and Top-Down Vocabulary Training. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 111-133

Oliva, M. F. R., & Ponce, H. H. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las TIC: tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto, Revista de Educación*, 38(1), 45-63.

Orlando, V.P. (1980) Training students to use a modified version of SQ3R: An instructional strategy, *Reading World, Literacy Research and Instruction*, 20:1, 65-70.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.

Otero, J. C., & Campanario, J. M. (1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of research in science teaching*, 27(5), 447-460.

Oxford May. (2011, Mayo). Top Five Holiday Destination for British Holidaymakers.

<https://es.slideshare.net/slideshow/oxford-may/8107916>

Oxford, R. (2013). Teaching and researching language learning strategies. Harlow, The UK: Pearson.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.

Paran, A. (2003) Intensive Reading English Teaching Professional. Cambridge: Cambridge University Press.

Paris, G.P., Cross, D.R., Lipson, M.Y., (1984). Informal strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1984 Vol 88 N°6, 1239-1252.

Paris, S.G., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson, (Eds.) *Handbook of reading research* (vol. II, pp, 609-634). New York: Longman.

Parra, A. C. B. (2019). Relación entre lateralidad y capacidad atencional en el desarrollo De los procesos lectores. *Rastros y rostros del saber*, 4(6), 39-51.

Parwati, N. N. (2014). The Impact of the Application of SQ3R Method (Survey, Question, Read, Recite, Review) Towards Students' Reading Comprehension. In *International Conference on Education and Language (ICEL)* (Vol. 2).

Patchainayagi, S., & Vijayalakshmi, V. (2021). Using SQ3R and SOAR to Aid Young Adults to Come Out of Boredom during Covid'19. *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*, 8(1), 1750-1756

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 317-344.

Perdomo, M. E. T. (2003). La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso. *Educere*, 6(20), 389-396.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22-37.

Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.

Pérez, E. J. (2018). La inteligencia emocional como predictor del hábito lector y la competencia lectora en universitarios. *Investigaciones sobre lectura*, (10), 30-54.

Pérez Tornero, J. M. (2011). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. *Revista leer.es* Edición, 2011

Perez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 126(1), 128-138.

Peña, J. (2000). Las Estrategias de Lectura: su Utilización en el Aula. Universidad de los Andes. *Educere*, Año, 4,(11) pp159-163.

Person, P.D., & Cervetti, G.N.(2017). The roots of reading comprehension instruction. In S.E. Israel (Ed.), *Handobook of reserarch on reading comprenhension 2nd*.Edition (pp 12-56) New York,NY:The Guilford Press.

Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P. B., & Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL program. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(1), 5-19.

Pinzas García, J. P. (1986). Del símbolo al significado: el caso de la comprensión de lectura. *Revista de Psicología*, 4(1), 4-13.

PISA 2018. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

PIRLS 2021. *Progress in International Reading Literacy Study. Estudio Internacional del progreso de comprensión lectora. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Pozo, J. I. (1996). La psicología cognitiva y la educación científica. *Investigações em ensino de ciências*, 1(2), 110-131.

Puebla, C. Y. F., & Rodríguez, C. L. G. (2025) La comprensión de textos digitales para el desarrollo del pensamiento crítico. *Osniel Echevarría Ramírez, Ph D Director de RIED*.

Ramirez, L. E. (2013). El proceso de la atención: una mirada desde la neuropsicología. *Revista Digital EOS Perú*, 1(1), 15.

Ramos, J. A. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficit cognitivos*. Tesis Doctoral. Universidad de Madrid.

Ramos-Galarza, C., Paredes, L., Andrade, S., Santillán, W., & González, L. (2016). Sistemas de atención focalizada, sostenida y selectiva en universitarios de Quito-Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Neurología* / Vol. 25, No 1-3, 2016

Randall, M. (2009). Word recognition, psycholinguistics and teaching second language reading. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c3dff29f22441329fa94959e434922d86d653b22>

Razonamiento Verbal. (2014, 15 de Abril). Ejercicios de comprensión lectora para bachillerato.
<https://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/04/ejercicios-de-comprension-lectora-para.html>

Reading Rockets. (2001). *Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)*. Reading Rockets.
<https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/concept-oriented-reading-instruction-cori>

Reading Rockets. (2001). *Question-Answer Relationship (QAR)*. Reading Rockets.
<https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/question-answer-relationship-qar>

Reading Rockets. (2001). *Collaborative Strategic Reading (CRS)*. Reading Rockets.
<https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/using-collaborative-strategic-reading>

Reading Rockets. (2001). *Directed Reading Thinking Activity (DRTA)*. Reading Rockets.

<https://www.readingrockets.org/classroom/classroom-strategies/directed-reading-thinking-activity-drta>

Recio, P., & León, J. A. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1 y 4 de primaria. *Psicología educativa*, 21(1), 47-53.

Regueiro Rodríguez, M. L. (2019). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. *La lectura en lengua extranjera*, 32. Ediciones Octaedro Primera Edición 2019.

Revenge Sánchez, M. (1994). La incidencia de factores psicológicos en el proceso de adquisición de la lectura en el niño. *Didáctica (lengua y literatura)*. Editorial Complutense Madrid, 1.

Revenge Sánchez, M. (2000). Aspectos afectivos de la lectura. *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación* N° 5 (Vol. 7) Ano 5°-2001 ISSN: 1138-1663.

Rico, D. G. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Universidad Pedagógica de Durango Investigación educativa duranguense*, (4), 3.

Rivas, L. (2007). Aproximación a la lectura en lengua extranjera: diferentes modelos bajo la lupa. *Anuario (Facultad de Cs. Humanas, UNLPam)*, 8, 299-308.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.

Rivera, E. M. C., Puente, S. M., & Calderón, L. A. R. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y educación*, 9(17), 203-231.

Rodríguez, A. N. (2021). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25), 241-262.

Rodríguez, L. G. V., & López, V. L. M. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. *Pensamiento y acción*, (22), 8.

Rodríguez, J., Rodríguez, T., & Medina, K. (2019). Neuropsicología de la atención y el procesamiento perceptivo.

Romo, P. E. (2019). La comprensión y la competencia lectora. In *Revista Anales* (Vol. 1, No. 377, pp. 163-179).

Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory*. Technical report.

Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de neurología*, 42(4), 202-210.

Rottman, T. R., & Cross, D. R. (1990). Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinking skills of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 23, Number 5, May 1990 23(5), 270-278.

Ruiz de Zarobe, Y. (2019). La lectura en el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera. In *La lectura en lengua extranjera* (pp. 220-244). Octaedro Primera Edición 2019.

Rumelhart, David E. (1981) "*Schemata: The building blocks of cognition*". En John T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, Delaware: IRA, 1981.

Sala, R. T., Ramos, E. Á., & Ponce, H. H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 72-107.

Sánchez, A. C. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*, (24), 77-90.

Sánchez, D. G., Marín, R. O., Sánchez, A. G., & Gama, H. L. (2012). Estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios con base en el modelo de hemisferios cerebrales. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, (11), 5.

Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer ara aprender: Características el escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y aprendizaje*, 11(44), 35-57.

Sánchez Miguel, E. (1995). Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. *Aula XXI Editorial Santillana*.

Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.

Scott, L., & Saaiman, E. (2016). Promoting reading skills or wasting time? Students' perceived benefits of reading in an intermediary programme at the Vaal University of Technology. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 7(1), 1-11.

Segarra, M., Estrada, M., & Monferrer, D. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: lateralización vs. interconexión de los hemisferios cerebrales. *Revista española de pedagogía*, 583-600.

Segrera, F. J. O. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones sobre lectura*, (3), 123-133.

Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using KWL strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29.

Smith, F., *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas, 1983.

Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Routledge.

Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216(3), 25-27.

Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 216(1), 20.

Sole (1993) "Estrategias de lectura y aprendizaje" *Cuadernos de psicología* 216, 25-27

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. ICE. Universitat de Barcelona.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, num. 59, p. 43-61.

Solé, I. (1998) Estrategias de lectura, *Grao, Barcelona*, 1998

Stahl, N. A., & Armstrong, S. L. (2020). So much more than SQ3R: A Life history of Francis P. Robinson. *Reading Psychology*, 41(4), 287-321.

Suárez Riveiro, J. M. y Fernández Suárez, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XX1*, 16 (2), 231-246.

Sun, T. T. (2020). Active versus passive reading: how to read scientific papers?. *National Science Review*, 7(9), 1422-1427.

Suswika, W., Herlina, R., & Faridah, D. (2020). Question Answer Relationship (QAR) Strategy in Critical Reading on Narrative Text. *Journal of Applied Linguistics and Literacy*, 4(1), 95-102.

Sy, Trinh Van (2024) Aplicación de la técnica de lectura "SQ3R" a la enseñanza de la comprensión lectora para desarrollar las habilidades de los estudiantes. *Revista de Ciencias Educativas Vietnam Volumen 20, Número 02, Año 2024*

Tabernero Sala, R., Álvarez Ramos, E., & Heredia Ponce, H. (2020). Reading habits and information consumption of adolescents in the digital environment. *Investigaciones Sobre Lectura, 13*, 72-89.

Tadlock, D. F. (1978). SQ3R: Why it works, based on an information processing theory of learning. *Journal of Reading, 22*(2), 110-112.

Tang, S. (2021). Asians and the Study Habits of Non-Asians in the United States (2021). *Honors Scholar Theses. 833*.

https://opencommons.uconn.edu/srhonors_theses/833

Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación, 1*, 63-93.

Tapia, J. (2007). Dificultades de comprensión lectora: Origen, entrenamiento y evaluación. *Universidad Autónoma de Madrid*.

Tapia Álvarez, J. R. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Revista Conrado, 17*(79), 62-68.

Tejada, H. (2001). Metáforas y modelos de comprensión de lectura: aspectos teóricos e implicaciones prácticas. *Revista Lenguaje, (28)*, 108-132.

Torres Diaz, Y. E., & López Regalado, O. (2024). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(8), 204-221.

Usó-Juan, E. (2019). Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. *Ediciones Octaedro Primera Edición 2019*

Valenzuela, M. J. G., Quintero, M. J. B., & González, A. L. I. C. I. A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.

Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea digital*, 18-24.

Van Dijk T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: 203-222, 2016 DOI: 10.4206/rev.austral.cien.soc.2016.n30-10

Vidal-Abarca, E., Martínez, G., & Gilabert, R. (2000). Two procedures to improve instructional text: Effects on memory and learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 107.

Viglione, E., López, M. E., & Zabala, M. T. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en humanidades*, 6(12), 79-93.

Vivanco, G. E. A. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), 86-94.

Williams, J. P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. *What research has to say about reading instruction*, 3, 243-260.

Valenzuela, M. J. G., Quintero, M. J. B., & González, A. L. I. C. I. A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension.

Vieiro, P., & Gómez, I. (2004). Psicología de la lectura. *España: Editorial Pearson*.

Wells, c. g. (1987). *the Meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton.

Werlich, E. (1979): *Typologie der Texte*, Heidelberg: Quelle & Meyer, (2a ed.).

Xunta de Galicia. (s.f.). *Lecturas Comprensivas*. Xunta de Galicia.

<http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipvirxecovadonga/system/files/Lectura%20comprensiva.pdf>

Yang, Y. C., Chen, C. M., & Chien, L. C. (2020, September). The effects of sharing SOAR study note on English reading comprehension. In *2020 9th International congress on advanced applied informatics (IIAI-AAI)* (pp. 199-202). IEEE.

Yang, L. Y., Guo, J. P., Richman, L. C., Schmidt, F. L., Gerken, K. C., & Ding, Y. (2013). Visual skills and Chinese reading acquisition: A meta-analysis of correlation evidence. *Educational Psychology Review*, 25(1), 115-143.

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave: La competencia lectora según PISA* (Vol. 20). Graó.

Zeng, Xiangqin. (1999). *Pre-reading Approach*. Beijing: Language and Culture Press.

Zhang, X., & Guo, L. (2020, April). Cognitive and metacognitive *reading* strategies training in EFL reading. *In International conference on education, economics and information management (ICEEIM 2019)* (pp. 110-114). Atlantis Press.

Zhou, J., & Wang, X. (2022). The influence of chinese college students' meta-cognitive strategy and motivational beliefs on their study habits. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(2), 93-103.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1: Lectura 1⁵⁸ SQ3R Primer grupo de informantes

Yo estoy en un caso parecido al tuyo. Estudié el grado de Lengua para enseñar Lengua y Literatura, pero siempre me gustó el ámbito de la salud porque cuidas de la gente, y me parece muy bonito. Cuando iba a empezar el último año de carrera, decidí dejarlo todo y estudiar Enfermería, aunque a mis padres no les pareció bien la idea. Luego hice otros cursos relacionados con la salud y este año me presenté a las pruebas para hacer Medicina. No he obtenido plaza, pero estoy en lista de espera y sé que, si no es este año, voy a hacerlo el próximo. Mucha gente empieza Medicina cuando ya tienen otro título. Cuando tienes ilusión todo es posible.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Qué estudio Silvia? (Tipo literal)
.....
2. ¿Qué estudio luego? (Tipo literal)
.....
3. ¿Por qué crees que Silvia empieza una cosa, no termina y luego empieza otra cosa? (Comprensión inferencial)
.....
4. ¿Crees que es bueno dejar las cosas sin terminar? ¿Por qué? (Comprensión crítica)
.....
5. ¿Te ha gustado la lectura? (Apreciación lectora)
.....
6. Haz un resumen de la lectura
.....

| Preguntas | Ideas principales y secundarias |
|--------------|---------------------------------|
| | |

⁵⁸ Instituto Cervantes. (s.f.). *DELE-NIVEL A2/B1 Comprensión de lectura*. Instituto Cervantes
https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/a2b1_cl_t2.pdf

Anexo 2: Lectura 2⁵⁹ SOAR Primer grupo de informantes

Ana va a celebrar el cumpleaños de su hija María. Creo firmemente que hay que ser respetuoso con el medio ambiente. Por eso decidí organizar mi cumpleaños un poco diferente a lo que estaba acostumbrada, aunque eso representara un mayor esfuerzo y gasto.

Empecé con el tema de las invitaciones. Usé internet en lugar de invitaciones de papel, así ahorré papel y dinero. Luego también compré vasos y platos reutilizables en vez de comprarlos de papel.

Para la decoración, rechacé la idea de usar globos, que a menudo explotan antes de que finalicé la fiesta. En su lugar, utilicé papel reciclado para hacer flores y carteles e hice sombreros de fiesta que los niños colorearon con pinturas y les sirvieron de disfraz.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Eran las invitaciones de papel? (Comprensión literal)
.....
2. ¿Qué uso para la decoración? (Comprensión literal)
.....
3. ¿Crees que si hubiese usado vasos de vidrio se hubiese roto alguno?
(Comprensión inferencial)
.....
4. ¿Te gusta reciclar? ¿Qué reciclas? (Comprensión crítica)
.....
5. Comenta algo que te ha llamado la atención de la lectura (Apreciación lectora)
.....
6. Han un resumen de la lectura
.....

⁵⁹ Instituto Cervantes.(s.f). *DELE-NIVEL A2/B1 Comprensión de lectura*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/dele/b1/lectura/tarea_3/tarea_3.htm

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |

Anexo 3: Cuestionario Primer grupo de informantes

Alumnos de español para extranjeros Centro de Idiomas

Cuestionario de comprensión lectora

1. ¿Qué método de lectura valoras más para leer? ¿SQ3R o SOAR?

.....

2. ¿Con qué método crees que has entendido mejor la lectura? ¿SQ3R o SOAR?

.....

3. ¿Aplicarías estos métodos en tu idioma?

.....

4. ¿Aplicarías estos métodos para estudiar o leer algo importante?

.....

Anexo 4: Lectura 3⁶⁰ SQ3R Segundo grupo de informantes

En muchas regiones del planeta conviven personas de varias culturas diferentes. Esta situación supone un gran reto para la sociedad actual.

A lo largo de la historia se ha demostrado que el diálogo entre culturas ha traído numerosos beneficios. Se han intercambiado nuevos estilos de vida, así como ideas y pensamientos que contribuyen al progreso. Por ejemplo, la cultura romana aportó un idioma, un modo de hacer leyes y conocimientos de arquitectura.

Por otra parte, la convivencia entre culturas puede tener algunas dificultades. Hay personas que ven en esta situación una amenaza, ya que tienen miedo de que sus costumbres se pierdan o, si son una minoría, que no se respeten. Existen ejemplos muy tristes de este conflicto como la falta de comprensión, la discriminación o la inadaptación.

Por estos motivos, es necesario partir del respeto mutuo. También es importante promover el diálogo entre personas de diferentes culturas, basado en los valores positivos que cada una de ellas puede aportar.

1. La historia ha demostrado que el intercambio de culturas ¿Es beneficioso o perjudicial? (Comprensión literal)

.....

2. ¿Qué dos valores son importantes llevar a cabo para remediar posibles dificultades entre distintas culturas? (Comprensión literal)

.....

3. ¿Qué motivos hacen que a veces surjan conflictos entre culturas? (Comprensión inferencial)

.....

4. ¿Piensas que algunos países han mejorado positivamente a nivel deportivo por el intercambio cultural? Razona tu respuesta (Comprensión inferencial)

.....

⁶⁰ Xunta de Galicia (s.f.). *Lecturas Comprensivas*. Xunta de Galicia.

<http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipvirxecovadonga/system/files/Lectura%20comprensiva.pdf>

5. ¿Te gustaría tener amigos de distinta nacionalidad? ¿Qué podrían aportarte?
(Comprensión crítica)

.....

6. ¿Qué título le pondrías a la lectura? (Comprensión crítica)

.....

7. ¿Te ha gustado la lectura? (Apreciación)

.....

| Preguntas | Ideas principales y secundarias |
|-----------|---------------------------------|
| | |

Anexo 5: Lectura 4⁶¹ SOAR Segundo grupo de informantes

China posee una cultura milenaria con una gran capacidad de invención.

Algunos de los inventos de la ciencia china han supuesto cambios importantes en otras culturas. Veamos algunos de ellos:

El papel apareció en el año 105 de nuestra era. Los chinos aprendieron a producir papel utilizando fibras de bambú, paja y desechos de tela que mezclaban con agua hasta formar una pasta muy fina. En esa época, en Europa se empleaba el pergamino, que se fabricaba a partir de pieles de animales. Mucho más costoso y menos práctico.

El papel moneda, lo que ahora conocemos como billetes, fue llamado dinero volador, por su ligereza. A partir del año 812, actuaba en China como certificado de una cantidad establecida de plata. En Europa se empleaban para los intercambios comerciales monedas de diferentes metales.

La brújula magnética, fue inventada hacia el siglo X, casi doscientos años antes de que fuera empleada por europeos y árabes. Los barcos utilizaban la brújula magnética en mar abierto para conocer el rumbo que debían tomar.

1.¿Quién estaba más avanzado antiguamente, China o Europa? (Comprensión literal)

.....

2 ¿En qué año empezaron los europeos a manejar la brújula? (Comprensión literal)

.....

3 ¿Por qué crees que tiene importancia, la invención del dinero en forma de papel? (Comprensión inferencial)

.....

4 ¿Sabes por qué fue importante la invención de la brújula? Razona tu respuesta (Comprensión inferencial)

.....

5 ¿Qué significa la expresión China posee una cultura milenaria?(Comprensión crítica)

.....

⁶¹ Xunta de Galicia. (s.f.). *Lecturas Comprensivas* Xunta de Galicia.

<http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipvirxecovadonga/system/files/Lectura%20comprensiva.pdf>

6. ¿Qué título le pondrías a la lectura?(Comprensión crítica)

.....

7. ¿Te ha gustado la lectura? (Apreciación)

.....

Anexo 6: Cuestionario Segundo grupo de informantes

Alumnos de 1ºESO Instituto público

Cuestionario de comprensión lectora

1 ¿Con qué método crees que has entendido mejor la lectura? ¿SQ3R o SOAR?

.....

2 ¿Qué método de lectura valoras más para leer? ¿SQ3R o SOAR?

.....

3. ¿Cuál de los dos métodos utilizarías en tus estudios?

.....

Anexo 7: Lectura 5⁶² SQ3R Tercer grupo de informantes (Español)

¿Revisas tu **smartphone** cada cinco minutos? ¿Has sentido vibraciones fantasmas? ¿Te llevas tu **celular** a la mesa e incluso hasta al baño? Si es así, seguramente perteneces a las millones de personas que padecen «**nomofobia**».

El término surgió como abreviatura de **no-mobile-phone-phobia** durante un estudio realizado por la empresa inglesa de investigación demoscópica You Gov, para señalar la ansiedad y angustia que produce el estar sin celular.

Si bien la denominación «fobia» podría ser incorrecta, un estudio conducido por el psicólogo Richard Balding de la Universidad de Worcester en Reino Unido, reveló que, efectivamente, el uso constante de estos aparatos aumenta los niveles de estrés, lo que a su vez incrementa los comportamientos compulsivos como el buscar incesantemente nuevas alertas, mensajes y actualizaciones.

Durante el experimento, se les aplicó un cuestionario y una prueba psicosomática de estrés a 100 participantes, entre ellos estudiantes universitarios y empleados de diversas categorías y ocupaciones.

Se confirmó la existencia de un círculo vicioso: si bien las personas adquirirían el **smartphone** para manejar su carga de trabajo, una vez que el aparato extendía virtualmente su vida social, la angustia y el estrés se disparaban.

La inhabilidad de apagar el celular, el tenerlo siempre a la mano, el asegurarse de que nunca se acabe la batería y el miedo a perder la señal son algunos síntomas de quienes sufren altos niveles de estrés.

En México, existen más de 190 millones de smartphones: el 72% de los usuarios no salen de su casa sin su celular, según un informe realizado por Google, la consultora IPSOS y Mobile Marketing Association.

1. ¿Qué significa la nomofobia? (Comprensión literal)

.....

⁶²*Razonamiento Verbal*. (2014, 15 de Abril). Ejercicios de comprensión lectora para bachillerato.
<https://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/04/ejercicios-de-comprension-lectora-para.html>

2. ¿Qué consecuencias tiene la nomofobia? (Comprensión literal)
.....
3. ¿Qué otro nivel de estrés puede haber aparte de los mencionados? (Comprensión inferencial)
.....
4. ¿Qué consejo darías a una persona que padece de nomofobia? (Comprensión inferencial)
.....
5. ¿Podrías pasar una semana sin móvil? ¿Cómo te sentirías? (Comprensión crítica)
.....
6. ¿Qué título le pondrías a la lectura? (Comprensión crítica)
.....
7. ¿Te ha gustado la lectura? ¿Por qué? (Apreciación)
.....

| Preguntas | Ideas principales y secundarias |
|-----------|---------------------------------|
| | |

Anexo 8: Lectura 6⁶³ SOAR Tercera muestra (Español)

Según un nuevo estudio del *Journal of Agricultural Food and Chemistry*, el consumo de zumo de sandía antes de un entrenamiento duro ayuda a reducir la frecuencia cardíaca de los atletas y el dolor muscular al día siguiente.

El motivo es que la sandía es rica en un aminoácido llamado L-Citrulina, que el cuerpo convierte en L-Arginina, un aminoácido esencial que ayuda a relajar los vasos sanguíneos y mejorar la circulación. Según un estudio publicado por el fisiólogo de la universidad de Florida Arturo Figueroa, Las mujeres posmenopáusicas experimentan una mejor salud cardiovascular después de tomar suplementos de extracto de sandía durante 6 semanas. Además, en otro estudio de 2012, publicado por Figueroa también, confirmaba que tales suplementos ayudaban a aliviar la presión arterial en adultos obesos de mediana edad. Además de los beneficios para el corazón parece ser que puede servir como viagra natural también. También es cierto que para conseguir los efectos deseados es necesario ingerir unas grandes cantidades lo que puede causar otros efectos no deseados ya que la Sandía es considerada como un buen diurético. Se suele pensar que la Sandía tiene poco valor nutricional ya que el 80% de su composición es agua. Sin embargo, 300ml (una cuña) de sandía es alrededor de un tercio de la cantidad diaria de vitaminas A y C recomendadas. Además, también contiene un poco de Potasio.

La sandía es una de las mejores fuentes dietéticas de licopeno, un antioxidante ligado tanto a la prevención y el tratamiento del cáncer de próstata, aunque los científicos todavía están investigando los detalles de esa conexión.

1. ¿Qué es la L-Citruína? (Comprensión literal)
.....
2. ¿Cómo ayuda a los hombres y mujeres mayores la sandía? (Comprensión literal)
.....
3. ¿Cuál es el valor nutricional de la sandía? (Comprensión inferencial)
.....

⁶³ Chile. L. (2018, 30 de Julio). *Comprensión lectora texto 2-11*. Daypo Tests Online.
<https://www.daypo.com/compreension-lectora-texto-2-11.html>

4. ¿Qué variedades de frutas tomas normalmente? (Comprensión inferencial)

5. ¿Crees que es bueno tomar fruta a diario? Razona tu respuesta (Comprensión crítica)

6. ¿Qué título le pondrías a la lectura? (Comprensión crítica)

7. ¿Te ha gustado la lectura? ¿Por qué? (Apreciación)

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |

Anexo 9 : Lectura 7⁶⁴ SQ3R Tercer grupo de informantes (Inglés)

It is estimated that about 40 per cent of the world's population use social media, and many of these billions of social media users look up to influencers to help them decide what to buy and what trends to follow.

So what is an influencer and how do we become one?

An influencer is a person who can influence the decisions of their followers because of their relationship with their audience and their knowledge and expertise in a particular area, e.g. fashion, travel or technology.

Influencers often have a large following of people who pay close attention to their views. They have the power to persuade people to buy things, and influencers are now seen by many companies as a direct way to customers' hearts. Brands are now asking powerful influencers to market their products. With some influencers charging up to \$25,000 for one social media post, it is no surprise that more and more people are keen to become influencers too. If you are one of them, then here are five tips on how to do it.

1. Choose your niche

What is the area that you know most about? What do you feel most excited talking about? Find the specific area that you're most interested in and develop it.

2. Choose your medium and write an interesting bio

Most influencers these days are bloggers and micro-bloggers. Decide which medium – such as your own online blog, Instagram or Snapchat – is the best way to connect with your followers and chat about your niche area. When you have done that, write an attention-grabbing bio that describes you and your speciality area in an interesting and unique way. Make sure that people who read your bio will want to follow you.

3. Post regularly and consistently

Many influencers post daily on their social media accounts. The more you post, the more likely people will follow you. Also, ensure that your posts are consistent and possibly follow a theme.

⁶⁴ British Council. (s.f). *Social Media Influencers*. British Council

<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/b1-reading/social-media-influencers>

4. Tell an interesting story

Whether it is a photo or a comment that you are posting, use it to tell a story that will catch the attention of your followers and help them connect with you.

5. Make sure people can easily find your content

Publicise your posts on a variety of social media, use hashtags and catchy titles and make sure that they can be easily found. There is no point writing the most exciting blogposts or posting the most attractive photographs if no one is going to see them.

Most importantly, if you want to become a social media influencer, you need to have patience. Keep posting and your following will gradually increase. Good luck!

1. How can you become an influencer? (Comprensión literal)
.....
2. How can people find your content? (Comprensión literal)
.....
3. What would you recommend if you become an influencer? (Latest films, fashion, books, technology, football matches) Why? (Comprensión inferencial)
.....
4. If you become a famous influencer, how would you feel? (Comprensión crítica)
.....
5. How would you title this reading? (Comprensión crítica)
.....
6. Did you like this reading? Why? (Apreciación)
.....

| Preguntas | Ideas principales y secundarias |
|-----------|---------------------------------|
| | |

Anexo 10: Lectura 8⁶⁵ SOAR Tercer grupo de informantes (Inglés)

Looking for holiday ideas? Our editors- The Sunday Times travel writers David Wickers and Mark Hodson-have revealed their top 5 destinations. There are most popular destinations with our readers, along with our own personal recommendations.

1. Spain

Spain has long been a favourite of British holidaymakers, and it remains the UK's number one holiday destination. There there's a lot more to Spain than beaches. There are great walking holidays in Northern Spain and cycling in Catalonia. The rise of low-cost airlines has benefit city breaks in places like Palma and Seville-both of which are rich in culture.

2. France

The relationship between the British and French has had its ups and downs over the years, but our love of all things French shows no sign of abating. Among our favourite holidays are the beaches of the Atlantic coast, Corsica and the Ile de Ré. You can visit Monet's Garden in Giverny, take a cycling holiday, a walking break or a battlefield tour.

4. Great Britain

No list of holiday destinations for UK travellers would be complete without mentioning our own great country. Britain offers many interesting holiday experiences. You can rent a lighthouse keep's cottage or stay in a tipi in Cornwall, go boating in the Norfolk Broads or sleep on a luxury yacht moored in harbor in Devon.

3. Greece

Holidays in Greece are all about simplicity. Despite a recent proliferation of five-star hotels,it is the whitewashed villas, the friendly tavernas, the hot sun and blue seas that bring me back year after year. Even Greek food is a masterpiece of simplicity, both traditional and healthy.It's the islands that attract the most visitors.

6. Italy

Ancient culture, great beaches, fantastic food and charming people – it's no surprise that so many of us decide to holiday in Italy. For a taste of la dolce vita, head to the wonderful cities of Rome, Florence and Venice- for an extra dash of old-school glamour,

⁶⁵ *Oxford May*. (2011, Mayo). Top Five Holiday Destination for British Holidaymakers.
<https://es.slideshare.net/slideshow/oxford-may/8107916>

you can even travel to Venice on the Orient Express. Beach lovers will be blown away by the 500 miles of coastline in the southern region of Puglia, not to mention the historic towns and terrific food and wine.

1. In the past holidays in Spain were usually spent on beaches along the coast. How have things changed since then? (Comprensión literal)

2. What can British people visit in Italy? (Comprensión literal)

3. What's the best trip you have ever been on? (Comprensión inferencial)

4. Where would you like to go in the world that you haven't been to? (Comprensión crítica)

5. How would you title this reading?(Comprensión crítica)

6. Did you like this reading? Why? (Apreciación)

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |

Anexo 11: Cuestionario Tercer grupo de informantes

Alumnos de 1º BAC Instituto público

Cuestionario de comprensión lectora (Inglés/Español)

1. ¿Con qué programa has entendido mejor las lecturas? ¿ SQ3R o SOAR?

.....

2. ¿Qué método de lectura valoras más para leer ? ¿ SQ3R o SOAR?

.....

3. ¿Cuál de los dos métodos utilizarías en tus estudios?

.....

4. ¿Utilizarías algún método para otras cosas (lectura comprensiva, investigación, trabajo, vida cotidiana)?

.....

5. ¿Utilizas actualmente algún método de lectura?¿Cuál?

.....

6. ¿Prefieres leer en español o en inglés?¿Por qué?

.....

Anexo 12. Base de datos del primer grupo de informantes. Tablas 1,2,3,4.

| Alumno | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | SQ3RGust | SOARGust | ENTENDSI | ENTENDNO | IdiomSI | IdiomNO | EstImpSI | EstImpNO |
|--------|------|----|----|----|----|------|----|----|----|----|----------|----------|----------|----------|---------|---------|----------|----------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | |
| 7 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | |
| 18 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 22 | 22 | 20 | 14 | 16 | 12 | 18 | 20 | 18 | 20 | 15 | 7 | 12 | 10 | 22 | 0 | 22 | 0 |
| | SQ3R | | | | | SOAR | | | | | Tabla 2 | | Tabla3 | | Tabla4 | | Tabla 4 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 13. Base de datos del segundo grupo de informantes Tabla 5

| Alumno | | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|------|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 9 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 11 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 12 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 14 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 16 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 18 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 19 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 21 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 23 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 24 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 25 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 27 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 28 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 29 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 31 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 32 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 33 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 34 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 35 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 36 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 37 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 38 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 39 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 20 | 36 | 22 | 24 | 14 | 26 | 34 | 36 | 40 | 24 | 30 | 34 | 30 | 38 | 38 |
| SQ3R | | | | | | | | | SOAR | | | | | | |

Anexo 14. Base de datos del segundo grupo de inofrmantes . Tablas 6, 7, 8.

| Alumno | SQ3RCult | SOARCHin | VaISQ3R | VaISOAR | EstSQ3R | EstSOAR | Ninguno |
|--------|---------------|----------|----------------|---------|----------------|---------|---------|
| 1 | | 1 | | 1 | | | 1 |
| 2 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 3 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 4 | | 1 | 1 | | 1 | | |
| 5 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 6 | | 1 | 1 | | 1 | | |
| 7 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 8 | 1 | | | 1 | | 1 | |
| 9 | | 1 | 1 | | 1 | | |
| 10 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 11 | 1 | | 1 | | | | 1 |
| 12 | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 13 | 1 | | 1 | | 1 | | |
| 14 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 15 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 16 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 17 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 18 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 19 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 20 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 21 | | 1 | | 1 | | | 1 |
| 22 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 23 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 24 | | 1 | 1 | | 1 | | |
| 25 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 26 | | 1 | 1 | | 1 | | |
| 27 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 28 | 1 | | | 1 | | 1 | |
| 29 | | 1 | 1 | | 1 | | |
| 30 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 31 | 1 | | 1 | | | | 1 |
| 32 | 1 | | 1 | | | 1 | |
| 33 | 1 | | 1 | | | 1 | |
| 34 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 35 | | 1 | | 1 | 1 | | |
| 36 | | 1 | | 1 | 1 | | |
| 37 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 38 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 39 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 40 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| | 8 | 32 | 12 | 28 | 10 | 26 | 4 |
| | Tabla6 | | Tabla 7 | | Tabla 8 | | |

Anexo 15-A Base de datos de tercer grupo de informantes. Tabla 9.
SQ3R y SOAR Español (L1)(Datos 1-50)

| Alumno | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 16 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 20 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 23 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 24 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 25 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 27 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 29 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 31 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 32 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 33 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 34 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 35 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 36 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 37 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 38 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 39 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 41 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 42 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 43 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 44 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 45 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 46 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 47 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 48 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 49 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 50 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Anexo 15-B Base de datos del tercer grupo de inoformantes Tabla 9
SQ3R y SOAR Español (L1)(Datos 51-100)

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|------|----|----|----|----|----|----|---|------|----|----|----|----|----|----|
| 51 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 52 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 53 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 54 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 55 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 56 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 57 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 58 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 59 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 60 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 61 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 62 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 63 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 64 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 65 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 66 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 67 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 68 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 69 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 70 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 71 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 72 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 73 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 74 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 75 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 76 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 77 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 78 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 79 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 80 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 81 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 82 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 83 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 84 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 85 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 86 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 87 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 88 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 89 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 90 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 91 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 92 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 93 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 94 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 95 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 96 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 97 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 98 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 99 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 100 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 82 | 82 | 64 | 90 | 84 | 89 | 99 | 0 | 98 | 84 | 68 | 96 | 99 | 98 | 98 |
| | SQ3R | | | | | | | | SOAR | | | | | | |

Anexo 16-A Base de datos del tercer grupo de inoformantes Tabla 9
SQ3R SOAR Inglés (L2).(Datos 1-50)

| Alumno | P1 | P2 | P3 | P5 | P6 | P7 | | P1 | P2 | P3 | P5 | P6 | P7 | |
|--------|----|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|----|----|--|
| 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 7 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | |
| 10 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 15 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 17 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 22 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 23 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 24 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 25 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 27 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 29 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 31 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 32 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 33 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 34 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 35 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 36 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 37 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 38 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 39 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 41 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 42 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 43 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 44 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| 45 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 46 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 47 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 48 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 49 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 50 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | |

Anexo 16-B Base de datos del tercer grupo de informantes Tabla 9
SQ3R SOAR Inglés (L2)(Datos 51-100)

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|--------|----|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|----|
| 51 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 52 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 53 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 54 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 55 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 56 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 57 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 58 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 59 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 60 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 61 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 62 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 63 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 64 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 65 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 66 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 67 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 68 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 69 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 70 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 71 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 72 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 73 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 74 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 75 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 76 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 77 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 78 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 79 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 80 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 81 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 82 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 83 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 84 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 85 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 86 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 87 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 88 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 89 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 90 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 91 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 92 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 93 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 94 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 95 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 96 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 97 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 98 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 99 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 100 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 62 | 60 | 74 | 93 | 93 | 93 | 62 | 79 | 91 | 96 | 99 | 95 |
| | SQ3R | | | | | | SOAR | | | | | |
| | Inglés | | | | | | Inglés | | | | | |

Anexo 17-A. Base de datos del tercer grupo de informantes.
Tablas 12,11,13,14,10,15. (Datos 1-50)

| Alumno | M | F | CNatural | Ciencias | Letras | SQ3R | SOAR | EstSQ3R | EstSOAR | Ning | SQ3R | SOAR | EstSI | EstNO | Inglés | Español | MetSI | MetNO |
|--------|---|---|----------|----------|--------|------|------|---------|---------|------|------|------|-------|-------|--------|---------|-------|-------|
| 1 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 2 | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | 1 |
| 3 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 4 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 5 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 6 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 |
| 7 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 8 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| 9 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | |
| 10 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 11 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 |
| 12 | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | 1 |
| 13 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | |
| 14 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 |
| 15 | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | |
| 16 | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 17 | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 |
| 18 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 19 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 20 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 21 | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 22 | | 1 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 |
| 23 | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 24 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 25 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | 1 | | 1 | |
| 26 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 27 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | 1 | 1 | |
| 28 | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 29 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 30 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 31 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | |
| 32 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | 1 | 1 | |
| 33 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | | 1 |
| 34 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 35 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 36 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | |
| 37 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 38 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 |
| 39 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 40 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 41 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 42 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 43 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 44 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 45 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | 1 | 1 | |
| 46 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 47 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | |
| 48 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 49 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 |
| 50 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | 1 | | 1 |

Anexo 17-B. Base de datos del tercer grupo de informantes.
Tablas 12,11,13,14,10,15. (Datos 51-100)

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----------|----|----|----------|----|----------|----|---|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|
| 51 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 |
| 52 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 |
| 53 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 54 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 55 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | |
| 56 | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | 1 |
| 57 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 1 |
| 58 | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 59 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | |
| 60 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 61 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | |
| 62 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | |
| 63 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | |
| 64 | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 65 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | 1 | 1 | |
| 66 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 67 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 |
| 68 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 69 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 70 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 71 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 72 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | |
| 73 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 74 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 |
| 75 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | 1 |
| 76 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 77 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 78 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | |
| 79 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 80 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 81 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | 1 | |
| 82 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 83 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 84 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 85 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 86 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 87 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 88 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 89 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 90 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 91 | | 1 | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 92 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 93 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 94 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 95 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 | 1 | | | 1 | | 1 |
| 96 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | 1 | 1 | |
| 97 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 98 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 |
| 99 | 1 | | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | 1 | | 1 |
| 100 | 1 | | | | 1 | | 1 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 1 |
| | 57 | 43 | 23 | 41 | 36 | 39 | 61 | 33 | 60 | 7 | 29 | 43 | 72 | 28 | 24 | 87 | 34 | 66 |
| | | | Tabla 12 | | | Tabla 11 | | Tabla 13 | | | Tabla 14 | | Tabla 14 | | Tabla 10 | | Tabla 15 | |

