

Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas¹

Students' implicit theories on text comprehension: Advances and major research challenges in initial teacher training and other disciplines

MARGARITA MAKUC^a

^aUniversidad de Magallanes, Chile. ✉ margarita.makuc@umag.cl
[orcid.org/0000-0002-8517-9593]

RESUMEN

En este artículo se presentan resultados del estudio de la comprensión de textos desde la perspectiva del estudiante, específicamente interesa detectar las teorías implícitas predominantes sobre comprensión de textos de los estudiantes universitarios que cursan su primer año en la universidad. Al respecto, se discute la presencia de tres teorías implícitas sobre comprensión descritas en estudios previos con profesores de lenguaje de enseñanza secundaria: teoría lineal, teoría interactiva y teoría literaria. Asimismo, se indaga en las teorías predominantes según la formación disciplinaria de los estudiantes, caracterizándolos a partir de las teorías implícitas sobre la comprensión textual que sostienen y que se manifiestan en contextos de enseñanza universitaria. Finalmente, se analiza la relación entre las teorías implícitas y la competencia lectora de los propios estudiantes.

PALABRAS CLAVE: teorías implícitas, comprensión de textos, competencia lectora, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This article presents the results of the study of text comprehension from the student's perspective, specifically aims to detect the prevailing implicit theories about text comprehension of university students who are in their first year at university. In this regard,

1 Este artículo hace parte del Proyecto Fondecyt Regular (N°1120891): "Las Teorías implícitas sobre la comprensión y las estrategias del lector: aspectos de una relación dinámica y significativa en el desarrollo de las competencias lectoras de estudiantes universitarios de primer año".

the presence of three implicit theories on comprehension described in previous studies with secondary education language teachers is discussed: linear theory, interactive theory, and literary theory. Likewise, the predominant theories are investigated according to the disciplinary training of the students, characterizing them based on the implicit theories about text comprehension they hold and that are manifested in contexts of university education. Finally, it is analyzed the relationship between implicit theories and the reading proficiency of the students themselves.

KEY WORDS: Implicit theories, reading comprehension, reading proficiency, university students.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en la comprensión de textos desde la perspectiva de los estudiantes y sus teorías implícitas sobre tres dominios claves en su configuración: noción de comprensión, lector y texto. Según diversos autores (Pearson & Hamm, 2005; Pearson, 2007; Makuc, 2008; Makuc & Larrañaga, 2015; Aguilar *et al.* 2016), estas nociones articuladas adecuadamente predicen el desarrollo de una habilidad fundamental para el aprendizaje en múltiples disciplinas y especialmente en el ámbito de la lectura y sus procesos cognitivos y metacognitivos asociados.

Por otra parte, en el ámbito del estudio de la comprensión de textos desde la perspectiva del estudiante, interesa detectar las teorías implícitas predominantes sobre comprensión de textos de los estudiantes universitarios que cursan su primer año en la universidad, a partir de tres teorías implícitas sobre comprensión descritas en estudios previos con profesores de lenguaje de enseñanza secundaria: teoría lineal, teoría interactiva y teoría literaria. Dichas teorías se indagan en el contexto de la formación disciplinaria de base de los estudiantes, permitiendo caracterizar a los estudiantes a partir de las teorías implícitas sobre la comprensión textual que sostienen y sus propiedades emergentes en contextos de enseñanza universitaria. La relevancia de identificar las teorías implícitas dice relación con analizar su relación con la competencia lectora de los propios estudiantes. Consistentemente con lo anterior, y a partir del trabajo de campo, fue posible identificar, caracterizar e interpretar las teorías implícitas que orientan las decisiones estratégicas del lector-estudiante pregrado de distintas disciplinas como parte integral de las estrategias que se activan y determinan diversos niveles de experticia lectora en el conjunto estudiantes de primer año de la universidad.

Desde una perspectiva más global en el ámbito de la formación inicial de profesores resulta importante conocer los avances en el ámbito de la comprensión lectora y las diversas variables que inciden en ella, las características de los estudiantes universitarios en tanto lectores que desarrollaron esta competencia en el marco de su experiencia formativa, es

decir, procesos claves que configuran el proceso lecto-comprensivo en los distintos niveles del sistema educacional chileno. En este sentido, los hallazgos sobre dimensiones que inciden en la comprensión lectora son una contribución concreta y fundamental para el logro de aprendizajes de calidad, en tanto es una competencia clave para la adquisición de conocimientos y asimismo constituye uno de los desafíos más relevantes para el mejoramiento de la calidad y la justicia educacional en el siglo XXI. Al respecto, Latorre (2009) y Errázuriz *et al.* (2019) sostienen que parte importante de los esfuerzos y acciones orientadas al logro de mejoramiento en la calidad y equidad de la educación en Chile lo constituye la formación inicial de profesores así como el estudio de sus prácticas pedagógicas, las que deben integrar los diversos estudios disponibles sobre prácticas pedagógicas, creencias o constructos personales; en el caso de la comprensión de textos, las teorías implícitas resultan ser un referente que puede contribuir a abordar la calidad educacional, tanto en contextos escolares como universitarios, en términos de potenciar una habilidad transversal al currículum en el sistema escolar y universitario chileno.

Por otra parte, se plantea que la formación inicial de profesores requiere desplegar integralmente estrategias que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes tanto a nivel de competencias cognitivas como didácticas de los futuros docentes. En la literatura revisada se sostiene que la comprensión textual, la experticia de los docentes, así como los modelos culturales en los que sustentan sus estrategias pedagógicas, inciden en los resultados de aprendizaje. En el marco de este estudio, el conocimiento de las teorías implícitas de los estudiantes, las propias teorías implícitas sobre la comprensión textual del docente y las modalidades de enseñanza que se despliegan en contextos escolares constituyen elementos dinámicos de una relación que se requiere considerar al momento de desarrollar y promover competencias didácticas sobre la enseñanza de la lectura.

En consecuencia, las unidades formativas de docentes debieran integrar procesos de diagnóstico y de intervención integral incorporando información actualizada respecto de los procesos que configuran la competencia lectora y que explican los actuales niveles descendidos en esta habilidad lectora (Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Aguilar *et al.* 2016). De este modo, se sostiene que los resultados de investigación obtenidos respecto de teorías implícitas acerca de la comprensión textual incidirían en mayores niveles de experticia que permitirían abordar los principales desafíos en los procesos formativos de los estudiantes universitarios en general y los futuros docentes en particular en pleno siglo XXI.

ANTECEDENTES SOBRE LECTURA COMPRENSIVA EN EL CHILE ACTUAL Y DESAFÍOS URGENTES

Diversos estudios comparados, tanto a nivel mundial como latinoamericano, dan cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes y la población adulta chilena en distintas pruebas estandarizadas. Al analizar los datos de la prueba PISA correspondiente al año 2018

es preocupante observar el déficit de habilidades y conocimientos en lectura y comprensión textual obtenido por la población escolar medida e incluso la población adulta en diversas evaluaciones realizadas. A modo de ejemplo, Chile alcanza 452 puntos en competencia lectora frente al promedio obtenido por los países del OECD de 487 puntos en la precitada prueba (OECD, 2019). Esta distancia se incrementa significativamente respecto del promedio de los países con más alto puntaje (555).

La relevancia de estos resultados tiene distintas dimensiones de complejidad en relación al desempeño del sistema educativo, dado que la lectura no solo es un medio básico para adquirir información, sino que principalmente constituye una competencia transversal en el aprendizaje de los estudiantes en los distintos niveles del sistema escolar y constituye la base sobre la cual se asentaran los futuros conocimientos y aprendizajes de la población adulta. Y simultáneamente, estas competencias son un importante predictor de las posibilidades de desarrollo humano en las décadas y generaciones siguientes.

Por otra parte, el desarrollo de competencias lectoras en el contexto educativo es un ámbito complejo que involucra diversas variables (Pearson, 2007) y, por ello, el presente artículo da cuenta de un programa de investigación desarrollado por la autora y sus colaboradores y que sugiere abordar la comprensión de textos desde la perspectiva de los docentes, centrando el análisis en las teorías implícitas del profesor y las estrategias de enseñanza de la comprensión textual. Una revisión general de la literatura en este campo permite verificar que diversos estudios han abordado la comprensión de textos en contextos educativos, y uno de los datos más relevantes es el hecho de que los estudiantes no han alcanzado los niveles de experticia necesarios para desempeñarse en diversas tareas académicas, es así como mediciones en los distintos niveles muestran deficientes resultados (Jamet, 2006; Parodi, 2007; Peronard, 2007; Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Velásquez *et al.* 2008; OECD, 2019). Paralelamente en este contexto investigativo se han realizado interesantes hallazgos respecto de los procesos cognitivos asociados a la comprensión de textos, existe una línea de investigación que durante las últimas décadas ha profundizado y sistematizado el conocimiento necesario para asumir que éste es un proceso que conlleva una alta complejidad por la multiplicidad de factores asociados como de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión textual.

La comprensión de textos es un ámbito teórico de gran desarrollo, ello se expresa en diversos modelos que describen estos procesos, así como las estrategias que debe activar un lector para llegar a construir una representación semántica de las unidades textuales (Paris *et al.* 1994; Colomer & Camps, 1996; Parodi, 2003, 2005, 2007; Alonso, 2005). En este ámbito se ha caracterizado a los lectores de acuerdo a la calidad y variedad de estrategias que activen en diversos contextos y muy especialmente en lecturas con objetivos de aprendizaje (Rivera, 2000; Pérez, 2005; Silvestri, 2006). En este, una fuerte corriente de pensamiento ha desarrollado la idea de que la comprensión de textos constituye una competencia fundamental en el aprendizaje de diversas disciplinas

(McNamara & Kintsch, 1996; Kintsch, 2008; Bhatia, 2004; McNamara, 2004; Parodi, 2005, 2007). Asimismo, los modelos de comprensión han transitado desde enfoques tradicionales y reproductivos hacia enfoques actuales interactivos y constructivistas (Pearson & Hamm, 2005; Parodi, 2005; Cassany, 2009; Makuc, 2008), estos últimos promueven un lector activo y estratégico que de manera dinámica resuelve tareas cognitivas en la comprensión de textos que le permiten incrementar sus conocimientos. De este modo, la comprensión es en sí misma un objetivo, pero a la vez en la medida que se cumple permite alcanzar aprendizajes de mayor profundidad y permanencia.

En relación a las estrategias lecto-comprensivas, diversos autores e iniciativas han tendido a fortalecer el desarrollo teórico y metodológico de este ámbito de la comprensión textual; de este modo, se ha descrito una amplia variedad de estrategias cognitivas y metacognitivas propias del procesamiento cognitivo del texto, en sus diversos niveles: micro, macro y súper estructural (Paris *et al.* 1994; Colomer & Camps, 1996; Parodi, 2003, 2005, 2007; Alonso, 2007, 2008). La importancia de las estrategias se explica por cuanto, desde una perspectiva psicolingüística, la comprensión textual sería el resultado de mecanismos y procesos inferenciales, estrategias cognitivas y lingüísticas que un lector experto activa de un modo estratégico e interactivo (McKoon & Ratcliff, 1998). En consecuencia, una serie de estudios ha enfatizado la importancia del desarrollo de estrategias lectoras en los sujetos y su incidencia en la competencia lectora (Rivera, 2000; Silvestri, 2006). En estos estudios se infiere que el *lector experto* se caracterizaría por activar, a partir de las demandas del contexto, estrategias cognitivas y metacognitivas que, en conjunto, formarían parte de su competencia lectora.

No obstante, los avances en la especificación y distinciones respecto de las estrategias en el marco de un enfoque interactivo de la comprensión, pareciera existir una distancia insoslayable entre el desarrollo teórico de este ámbito y los resultados observados en diversas etapas de la formación de los estudiantes. Al respecto, al estudiar el caso de los estudiantes universitarios se evidencia que ellos no han desarrollado estrategias que les permitan comprender textos de índole general, académicos y especializados (Velásquez *et al.* 2008). En estos estudios se evidencia que el manejo de estrategias lectoras, tanto cognitivas como metacognitivas, parece ser un aspecto significativo en la obtención de buenos resultados, el estudio en estudiantes universitarios (McNamara, 2004; Sabaj & Ferrari, 2005; Makuc, 2012) ha permitido observar que al momento de enfrentar un texto especializado, los estudiantes con mejores resultados aplican diversas estrategias lectoras; las que a su vez son transferidas desde un tipo de texto general a un tipo de texto más especializado. Por su parte, desde una perspectiva distinta relacionada con lo que se ha definido “Alfabetización disciplinaria”, se plantea que las diversas áreas del conocimiento requieren el desarrollo de estrategias específicas en función de las disciplinas o tipos de textos, planteando al respecto: “Los estudiantes lograrían un mayor progreso en la lectura de los textos de historia, ciencia, matemáticas y literatura si la

instrucción les proporcionara una orientación más explícita que les ayudara a entender las formas especiales en que la alfabetización funciona en esas disciplinas” (Shanahan & Shanahan, 2012, p. 17).

El estudio de las estrategias lecto-comprensivas ha permitido la incorporación de los aportes teórico-conceptuales del enfoque psicolingüístico al desarrollo de una variedad de estrategias de enseñanza de la comprensión lectora factibles de ser implementadas en la sala de clases (Colomer & Camps, 1996; Peronard, 2005, 2007; Arnoux, 2009). Existe consenso respecto a que tanto el docente como los programas deben considerar un conjunto de aspectos para desarrollar experticia lectora en sus estudiantes, igualmente se sostiene que los docentes deben ser capacitados en la enseñanza de múltiples estrategias tanto de enseñanza como de evaluación; los datos indican que aun cuando los profesores disponen de estrategias de comprensión, no implementan esta información, ni usan el material en la sala de clases (Fielding -Barns ley & Purdie, 2005).

Por su lado, Jiménez & O´Shanahan (2008) han evaluado las diversas perspectivas respecto a la enseñanza de la lectura, en ellas se identifican dos visiones: por una parte, se plantea que el mejor modelo para preparar a los docentes debe basarse en resultados de investigación teórica y científica, facilitando el acceso de aquéllos a dicha información, igualmente desde este enfoque se destaca la necesidad capacitar al docente en estrategias didácticas y evaluativas (Stone Wiske, 1999). Desde otra perspectiva de análisis, se propone que la mejor metodología es identificar y replicar aquellas prácticas docentes que alcanzan los mejores logros en comprensión de textos. No obstante estas diferencias, en ambas posturas se reconoce la relevancia de la enseñanza sistemática de la lectura y las respectivas estrategias de enseñanza y evaluación, de este modo se ha creado una serie de programas focalizados en el desarrollo de estrategias en los docentes de distintos niveles educativos, pues este aspecto constituye una de las principales debilidades de la enseñanza (González, 2008). Desde nuestro enfoque, resulta fundamental indagar en la enseñanza de las estrategias lectoras en conjunto con las concepciones y acciones de los docentes, ello nos permitirá profundizar en los procesos formativos que desde la sinergia entre lo didáctico y lo disciplinar permiten al docente alcanzar diversos resultados de aprendizaje en el ámbito de la comprensión lectora. De este modo, las estrategias del docente expresarían los supuestos didácticos y disciplinares que se han afianzado en su experiencia educativa y que le permiten alcanzar resultados de aprendizaje.

Con la finalidad de complementar y profundizar en los factores asociados al desarrollo de competencias lectoras, e incrementar los conocimientos acerca de la comprensión de textos en el ámbito educativo, este estudio integra la noción de teoría implícita. La importancia de las teorías implícitas en el ámbito de la comprensión textual, como una dimensión del conocimiento de los sujetos que orienta las decisiones y acciones, ha sido analizada en diversas investigaciones (Schraw, 2000; Hernández, 2008). Estas representaciones surgirían a partir de un campo experiencial que, aun cuando en cada sujeto es personal, está inserto en un medio sociocultural, de hecho las personas no tendrían teorías almacenadas sino ‘sistemas

de experiencias de dominios', a partir de los cuales sintetizarían una determinada teoría para diferentes propósitos en determinados momentos (Marrero, 2009). En este sentido, las teorías presentarían un carácter situado y no se almacenarían en la memoria a largo plazo como esquemas globales, sino como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta a una demanda cognitiva (Rodrigo, 1997). Además de constituir un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, permiten generar inferencias y orquestar planes de acción en torno a metas (son propositivas); construir una teoría sobre un determinado campo de fenómenos permite a las personas transformarse en agentes activos que, a través de sus teorías, pretenden producir transformaciones en el mundo cotidiano que les rodea (Rodrigo & Correa, 2001; Estrada *et al.* 2007; Makuc, 2013, 2015).

En un contexto de análisis más amplio, es necesario destacar que los escenarios socioculturales imponen restricciones sobre el contenido y el modo en que se representan las teorías implícitas, en cuanto al contenido, presentan un importante rasgo colectivo que permite analizarlas en determinados grupos sociales. En cuanto a la representación, las teorías implícitas constituirían trazos episódicos que contienen información sobre la estructura causal, temporal e intencional y permitirán responder a las diversas y variables demandas cognitivas del contexto, ya que la información pre-almacenada y estereotipada es superada al integrarse en un modelo mental de la situación. La relevancia de este rasgo es que los 'modelos mentales' presentan la posibilidad de incrementarse y modificarse mediante una permanente negociación de significados, a medida que la situación varía, en un proceso de intercambio social de las exigencias profesionales y del grado de experticia (Marrero, 2009).

TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS: UNA MIRADA DESDE LO DISCIPLINAR

En el estudio de las teorías implícitas acerca de la comprensión de textos se destacan varias investigaciones que han sistematizado las teorías del lector. Un significativo aporte lo constituyen los resultados de investigaciones acerca de las teorías de estudiantes en los distintos niveles educativos, en ellos llama la atención la importante influencia de teorías reproductivas, lineales, o basadas en el procesamiento perceptual. De este modo se observa que los estudiantes no han activado teorías de la comprensión que permitan un desarrollo de estrategias cognitivas o metacognitivas para lograr los objetivos del lector, al contrario, en los estudiantes se observan concepciones del lector, del texto y de la comprensión, que activarían acciones, procedimientos, propios de un lector inexperto (Schraw, 2000; Peronard, 2005; Hernández, 2008; Makuc, 2011, 2012). Estas teorías representan modelos de transmisión que promueven concepciones reproductivas y lineales de la lectura, en oposición a modelos transaccionales, basados en una concepción interactiva y constructivista de la comprensión (Schraw, 2000). Por otra parte, los estudios muestran, además, que las teorías implícitas sobre la comprensión experimentan un proceso de cambio, pues los estudiantes evolucionan desde una concepción

lineal hacia una concepción interactiva, cambio que suele relacionarse con mayores niveles de experticia lectora y una progresiva complejización de las estrategias lecto-comprensivas (Peronard, 2005; Makuc, 2009). Por su parte, en el contexto de los docentes, estudios recientes destacan que éstos adhieren a supuestos que representan teorías implícitas representativas de tres paradigmas fundamentales acerca del lenguaje, la cognición y la comprensión de textos. De este modo, en las teorías implícitas sobre la enseñanza de la lectura se identifican enfoques epistemológicos que se vinculan con el empirismo inductivo, el racionalismo deductivo y el enfoque hermenéutico crítico, los que presentan similitudes semánticas con la teoría de la transmisión, la teoría interactiva y la teoría transaccional (Hernández, 2008; Makuc, 2013). En este mismo ámbito, se plantea la existencia de dos concepciones en la enseñanza de la lectura: una basada en el aprendizaje del código y otra basada en la construcción de sentido; y estas concepciones tendrían relación con métodos de enseñanza del lenguaje: por una parte, un método basado en la conciencia fonológica y, por otra parte, un método basado en el uso social del lenguaje y el desarrollo de habilidades lingüístico- comunicativas (Braslavsky, 2005).

En el marco de esta propuesta de investigación fue posible identificar el predominio de tres teorías implícitas: lineal, interactiva y literaria (Makuc, 2015). Desde una dimensión explicativa, resulta central resaltar que la competencia lectora alcanzada por los estudiantes debe ser comprendida en el marco de la influencia de modelos culturales predominantes en el contexto educativo actual (Makuc, 2012, 2013, 2015). Al respecto se sostiene que en contextos educativos específicos los docentes tienen un rol que permite potenciar niveles de experticia lectora, por consiguiente, en el marco de esta línea de investigación se ha planteado abordar las teorías implícitas del docente en la perspectiva de la elaboración de un perfil del docente de lenguaje basado en la descripción y caracterización de las teorías implícitas sobre la comprensión de textos y las estrategias de enseñanza de la comprensión.

Desde el punto de vista teórico, el estudio de las teorías implícitas respecto de la comprensión textual nos entrega información relevante en relación a las teorías que en el ámbito de la formación escolar se han afianzado entre docentes y estudiantes, influyendo tanto en las concepciones que sostienen los docentes respecto de la comprensión de textos y su enseñanza, como en la manera en que estas concepciones se manifiestan en las estrategias didácticas implementadas en el desarrollo de la comprensión de textos en los estudiantes.

Estos resultados informan respecto de las teorías predominantes que sostienen los estudiantes y el modo en que éstas subyacen a las estrategias de lectores con diversos grados de experticia (Makuc, 2008, 2009, 2011). Por ello, desde nuestro punto de vista, abordar el conocimiento implícito del docente en este ámbito del conocimiento resulta fundamental, por cuanto la comprensión de textos se constituye en un tópico central en educación y en el marco del conjunto de los esfuerzos que se realizan desde las políticas públicas educativas para lograr mejorar en la calidad de la educación en todos los niveles del sistema educativo chileno.

En este sentido, la comprensión lectora se considera una competencia transversal que promueve aprendizajes significativos y es determinante en términos del desarrollo cognitivo y social del estudiante (Parodi, 2003; Peronard, 2007; MINEDUC, 2012a). Por lo anterior, diversas iniciativas se orientan a fortalecer las competencias de los docentes, a través de innovaciones curriculares, capacitación, pruebas estandarizadas, elaboración de textos de apoyo, incorporación del tópico a la formación universitaria de futuros docentes (Condemarín & Medina, 2002; Pearson & Hamm, 2005; Pearson, 2007; Medina & Gajardo, 2012; MINEDUC, 2012b). Por ello, en el marco de los avances de esta línea de investigación, explicitar las teorías y estrategias del docente, en diversos formatos representacionales, ha permitido identificar los supuestos que constituyen el conocimiento implícito construido por dos actores principales del proceso educativo docente y que orientan sus acciones en los diversos niveles educativos.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Desde un punto de vista metodológico el presente estudio de la comprensión textual se centra en contextos de enseñanza universitaria y sus sujetos de estudio son específicamente estudiantes de primer año matriculados en distintos programas académicos de pregrado en la Universidad de Magallanes. El estudio se orienta a detectar las teorías implícitas sobre comprensión de textos de los estudiantes universitarios que cursan su primer año en la universidad. Asimismo, se indaga en las teorías predominantes según la formación disciplinaria de base de los estudiantes. Posteriormente se caracterizó a los estudiantes a partir de las teorías implícitas sobre la comprensión textual que sostienen y sus propiedades emergentes en contextos de enseñanza universitaria.

En cuanto al diseño metodológico, se trata de un enfoque cuantitativo, cuyos parámetros y protocolos de investigación han sido descritos detalladamente en Makuc y Larrañaga (2015). Sin embargo, cabe destacar que en el marco de un programa de investigación más amplio de las autoras precitadas (Makuc, 2008, 2011; Makuc & Larrañaga, 2015) se implementó una fase exploratoria donde se utilizaron diversos instrumentos y procedimientos de tipo cualitativo: entrevistas semiestructuradas con un panel de estudiantes y profesores de lenguaje y comunicación, análisis documental y consulta a expertos para la generación y validación de los diversos ítems del cuestionario de teorías implícitas al que hace referencia el presente artículo.

Por su parte, las estrategias cuantitativas de investigación consistieron en aplicar dos cuestionarios a los estudiantes universitarios de primer año: i) Cuestionario de teorías implícitas de comprensión de textos y ii) Cuestionario de estrategias de comprensión lectora. Posteriormente, se procedió a realizar un análisis correlacional entre los diferentes ítems de cada uno de los instrumentos de generación de datos aplicados en las distintas fases del estudio.

Cabe destacar que el componente principal de la presente investigación consistió en la aplicación del cuestionario de teorías implícitas sobre comprensión de textos, lo que permitió caracterizar a los estudiantes desde la perspectiva lecto-comprensiva en cuanto a sus representaciones sobre la noción de lector, de comprensión y de texto, es decir, determinar la adhesión o no a alguna de las teorías implícitas sobre la comprensión descubiertas en estudios anteriores (Makuc, 2008, 2011, 2013).

Participantes del estudio

El universo de estudio estuvo compuesto por los estudiantes que ingresaron regularmente a la universidad vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) y que conforman el grupo de primer año de la cohorte 2012 correspondiente a 386 alumnos. Estos corresponden mayoritariamente a egresados de colegios municipalizados y particulares subvencionados de la Región de Magallanes y Antártica Chilena.

En relación a la muestra o subconjunto de la población estudiada, es preciso señalar no obstante que el estudio se orienta a trabajar con la totalidad de la población correspondiente a la cohorte en referencia, por factores no controlados por el equipo de investigación no fue posible acceder a la totalidad de estudiantes universitarios de primer año. Por ello, se procedió a conformar una muestra estadísticamente representativa de los estudiantes adscritos a las diferentes Facultades o macro unidades académicas representativas de las diferentes áreas de conocimiento o disciplinas que se imparten en la formación de pregrado en la Universidad de Magallanes: Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Jurídicas, Facultad de Ciencias de la Ingeniería. El detalle de la distribución de datos muestrales se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes participantes distribuidos por grupo de formación o disciplina.

Nº	Grupos de formación	N
1	Educación y Ciencias Sociales: Psicología-Trabajo Social- Pedagogía Inglés- Básica- Castellano	85
2	Ciencias de la Salud: Enfermería-Terapia Ocupacional-Kinesiología	91
3	Ciencias Económicas, Administrativas y Jurídicas: Derecho- Ingeniería Comercial	56
4	Ciencias de la Ingeniería: Ingeniería Plan Común	29
Total		261

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar los casos de estudio se concentran en las Facultades de Educación y Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, ello permitió obtener una significativa representación de los estudiantes correspondientes al área de Pedagogía en sus diferentes disciplinas y especialidades.

Procedimientos de investigación

El proceso de generación de los datos cuantitativos implicó la administración presencial por parte de los investigadores de dos instrumentos previamente validados por medio de consultas a expertos y realización de pruebas piloto. Los reactivos utilizados fueron un cuestionario de teorías implícitas sobre la comprensión de textos y un cuestionario de estrategias de comprensión lectora (Makuc, 2013). Este primer instrumento está compuesto por nueve enunciados prototípicos que tienen como referentes las tres teorías implícitas previamente identificadas y caracterizadas en estudios previos con otras poblaciones y muestras de estudiantes. Estos constructos de pensamiento cotidiano o teorías implícitas son los siguientes: teoría lineal, interactiva y literaria. Al comparar estas teorías entre sí, se evidencian o explicitan concepciones diferenciables y características acerca de tres tópicos inherentes a cada una de ellas: noción de comprensión, lector y texto. Cabe destacar que este instrumento se ha construido en base a los resultados de tesis doctoral (Makuc, 2008) y validado en el marco tanto de proyectos y programas internos de la Universidad de Magallanes (Makuc, 2009, 2011, 2012) como de otros proyectos de investigación financiados con recursos provenientes de agencias de investigación nacionales.

El segundo instrumento de generación de datos utilizado en la presente investigación hace referencia a un cuestionario de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas. Este dispositivo de investigación sobre estrategias cognitivas asociadas a la comprensión lectora fue adaptado a partir de un conjunto de pruebas o test destinados a medir la comprensión de textos en poblaciones adultas y estudiantes en diversos niveles del sistema escolar y universitario (Parodi, 2005, 2007); que establece estrategias en todos los niveles de representación del texto, tanto en los planos estructurales o de cohesión textual como en los procesos propiamente cognitivos y discursivos que hacen posible la comprensión de una variedad de textos. Por ello, y sobre la base de una exhaustiva revisión bibliográfica previa, se identificaron diversas estrategias que tanto los profesores como estudiantes en formación requieren implementar en contextos de enseñanza y entrenamiento de las habilidades asociadas a la comprensión lectora. Este conjunto de estrategias metacognitivas ha sido medido a través del cuestionario de metacompreensión (Peronard, 2005) y que es un instrumento que identifica, preliminarmente, algunas de las categorías de análisis propias del conocimiento metacognitivo: estrategias de lectura, de planificación, de evaluación y remediales, teoría del texto y teoría de la tarea. De este modo, las estrategias del lector experto se sustentarían en un conocimiento que se activa en el nivel tanto cognitivo como metacognitivo, permitiendo un nivel de comprensión que de acuerdo a Kintsch (2002, 2008) implicaría aprendizaje y, por lo tanto, la capacidad de aplicar el conocimiento a situaciones nuevas. Sobre la base de la revisión bibliográfica se procedió a sistematizar un conjunto de rasgos y atributos asociados a los diversos tópicos o enunciados que estructuran las teorías implícitas de la comprensión textual y estas dimensiones estructurales se describen a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2. Enunciados de teorías implícitas según la noción de comprensión, lector y texto.

	Teoría lineal	Teoría Interactiva	Teoría Literaria*
Noción de comprensión	Leer consiste en transformar signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de lo escrito. La lectura se concibe como proceso perceptual directo y lineal, mediado por una transformación, que produce un código lingüístico y es tratado por el cerebro como un proceso de lenguaje.	Desde esta teoría, no existen razones para distinguir entre la identificación de palabras y la comprensión de frases, pues lectura y comprensión, son un proceso complejo y no una transcripción de signos gráficos. Esta definición incorpora la dimensión semántica y la búsqueda de sentido que motiva a los lectores a activar estrategias.	Comprender es imaginar, disfrutar, valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes, identificar tipos humanos, etc. La teoría implícita literaria supone estrategias orientadas a relacionar temas clásicos con temas actuales; estimular la imaginación de los estudiantes y promover la identificación con problemáticas universales.
Noción de lector	Los lectores deben identificar significados basándose en la información que el texto entrega. Son, decodificadores de símbolos gráficos, los cuales deben ser traducidos a un código oral. La función del lector consiste en localizar información y transferirla a la memoria.	Los lectores intentan encontrar el sentido a los textos, por ello se definen por su capacidad para hacer predicciones superando el procesamiento literal interpretando lo que leen a partir de sus conocimientos previos. El lector activo procesa la información basado en esquemas emanados de su experiencia.	Dentro de este enfoque, un buen lector se define como aquel que es capaz de relacionar las situaciones de una obra literaria con las experiencias personales o relacionar los autores clásicos con los de actualidad: El lector disfruta con la lectura, se compromete, es un lector empático.
Noción de texto	Contiene significados e información fonológica, y semántica necesaria para su interpretación. Para la identificación del significado que porta el texto, el componente léxico es fundamental.	Texto es unidad lingüística con sentido en virtud de productores/ hablantes y lectores en contextos particulares y con propósitos definidos y con conocimientos previos. Los textos son producto de nuestra cognición en contexto.	El texto debe ser capaz de emocionar, debe tratar temas de interés del lector, debe motivar y provocar cambios en el lector, debe provocar placer y entusiasmo en el lector, debe invitar a la lectura.

* Teoría extraída de Focus Group y entrevistas (Makuc, 2008, 2009).

Fuente: Makuc (2011).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En términos generales se puede sostener que las teorías implícitas sobre la comprensión están distribuidas homogéneamente en la muestra de estudiantes a los cuales se le aplicaron los instrumentos. No obstante, esta homogeneidad no es tan evidente cuando se comparan los distintos grupos de formación o disciplinarios de los estudiantes. Del mismo modo, y tal como hemos señalado en otros trabajos de investigación, a partir del análisis de los datos se observan diferencias significativas en los promedios de las teorías interactiva y literaria al comparar entre

los puntajes obtenidos por los estudiantes dependiendo la Facultad o área disciplinaria a la cual están adscritos los alumnos que respondieron los cuestionarios. Por otra parte, los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud presentan mayores puntajes promedio en las teorías mencionadas respecto de los estudiantes de las otras Facultades.

a) *Resultados promedio de los ítems componentes de la escala*

En este apartado se presentan los resultados descriptivos obtenidos en la aplicación del Cuestionario de Teorías Implícitas y los valores específicos verificados para cada una de las sub-escalas propuestas en el marco de este estudio: lineal, interactiva y literaria.

a.1 Sub-escala N°1: Teoría Lineal

La sub-escala caracterizada como teoría lineal está compuesta por un conjunto de nueve enunciados que implican una concepción de la comprensión vinculada a la decodificación de signos gráficos, extracción de información relevante, reconocimiento léxico, interpretación de sentidos y reproducción literal de un texto. En este contexto, un buen lector es quien tiene la capacidad de memorizar la mayor cantidad de información que el texto contiene. A continuación, se presenta la Tabla 3 que indica de distribución de frecuencias y sus respectivos porcentajes que dan cuenta del comportamiento parcial de la muestra en relación a esta sub-escala específica:

Tabla 3. Resultados ítems componentes sub-escala Teoría Lineal.

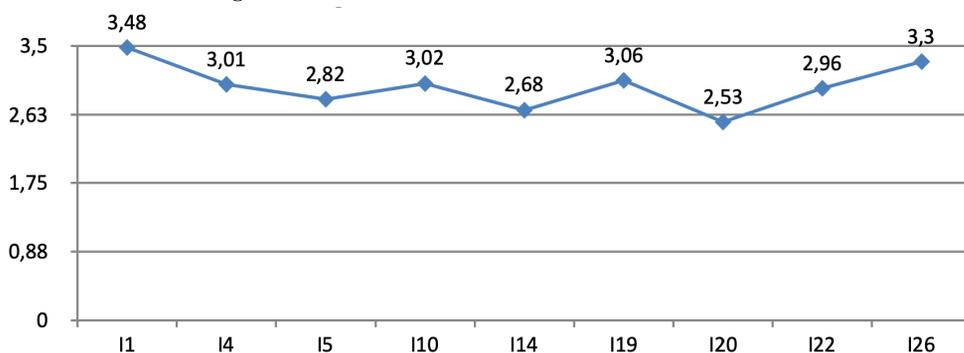
Teoría lineal: ítems componentes sub-escala	Media	Desv. típ.
1. Para mí identificar y extraer la información que se transmite en un texto es fundamental en la lectura comprensiva.	3,48	,725
4. Leer consiste en transformar signos gráficos en significados enfatizando los procesos de reconocimiento de la palabra escrita.	3,01	,990
5. Estoy convencido de que el nivel de dificultad de un texto sólo depende del léxico.	2,82	1,027
10. Considero que la comprensión sólo es posible si se interpreta la totalidad de las ideas que el autor plantea.	3,02	,849
14. Suelo comprobar si he comprendido un texto reproduciendo literalmente el significado del texto	2,68	1,077
19. Considero que para comprender un texto el lector debe conocer el significado de todas las palabras del texto.	3,06	,967
20. A mí me parece que un buen lector es aquel que es capaz de retener y memorizar la información que el texto contiene.	2,53	1,023
22. Los lectores son decodificadores de símbolos gráficos los cuales son traducidos a un código oral, en otras palabras, la comprensión del material escrito es la comprensión del habla.	2,96	,936
26. La lectura es un proceso perceptual mediado por un proceso de traducción que, apoyado en un código lingüístico, posteriormente es tratado por el cerebro como un proceso de lenguaje.	3,30	,908

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede verificar en la tabla anterior, y al analizar los promedios obtenidos para la teoría lineal, se observa que el ítem que destaca la identificación de la información del texto como una actividad fundamental obtiene un promedio superior, seguido por el enunciado 26 que describe la lectura como un proceso perceptual y de decodificación de referentes lingüísticos escritos. Mientras que el ítem N°20, que describe la noción de lector experto en términos de retener y memorizar información, obtiene un promedio significativamente inferior.

En la Fig. 1. se observan los promedios de los ítems para la sub-escala lineal que describe la teoría lineal en sus nociones de comprensión, lector y texto.

Fig. 1. Promedios ítems sub-escala N°1: Teoría Lineal.

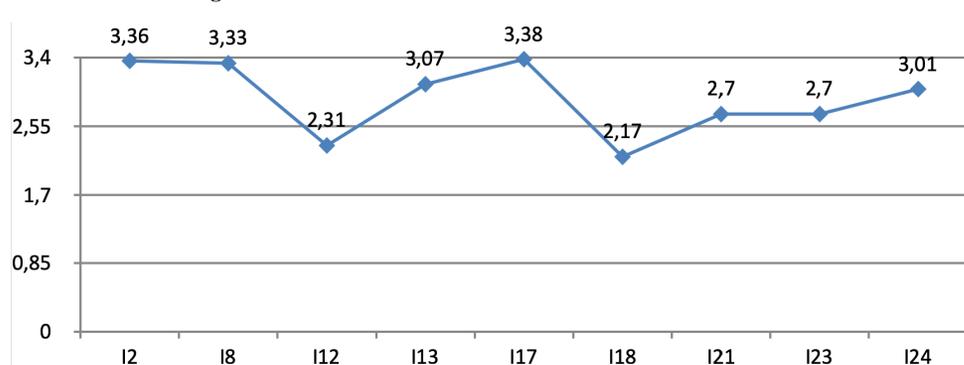


Fuente: Elaboración propia.

a.2 Sub-escala N°2: Teoría Interactiva

En relación con el ítem de la teoría interactiva el ítem N°17 de la Tabla 4, que describe la tarea del lector como auto-interrogación, obtiene la media más alta; asimismo la media inferior es obtenida por el ítem N°18, referido al lector y a la tarea de predicción en la lectura. En la Fig. 2 se observan los promedios de los ítems que describen la teoría interactiva en sus nociones de comprensión, lector y texto.

Fig. 2. Promedios ítems sub-escala N°2: Teoría Interactiva.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Resultados ítems componentes sub-escala Teoría Interactiva.

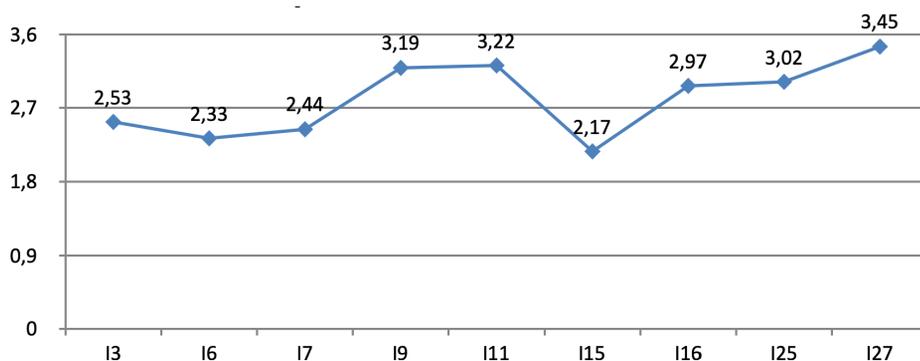
Teoría interactiva: ítems componentes sub-escala	Media	Desv. típ.
2. Estoy convencido de que la lectura comprensiva depende exclusivamente de la interacción entre texto y lector.	3,36	,798
8. Estoy convencido de que el texto es el medio que permite al lector realizar inferencias acerca de los temas que se plantean.	3,33	,733
12. Los procesos de decodificación y comprensión del texto son realizados simultáneamente, por ello no es posible distinguir entre identificación de palabras y comprensión de frases.	2,31	,982
13. Pienso que comprender es representarnos mentalmente el significado del texto.	3,07	,984
17. Yo creo que el lector debe interrogarse acerca de cómo va comprendiendo, para asegurar una buena comprensión.	3,38	,802
18. Creo que los buenos lectores se definen por su capacidad de hacer predicciones.	2,17	,944
21. Siempre he pensado que el lector determina el sentido del texto a partir de sus conocimientos previos.	2,70	,838
23. Aun cuando la percepción es parte del proceso lector, los lectores hábiles confían menos en el factor visual y recurren principalmente a los conocimientos que poseen acerca de lo que leen.	2,70	,882
24. Un lector activo procesa la información del texto basado en sus propios esquemas o marcos conceptuales emanados de su conocimiento y experiencia del mundo.	3,01	,864

Fuente: Elaboración propia.

a.3 Sub-escala N°3: Teoría Literaria

Por su parte, en la Tabla 5 el análisis de los ítems correspondientes a la teoría literaria muestra que el ítem N°27, que describe al lector como aquel que disfruta con la lectura y se compromete con los temas tratados, obtiene un promedio superior. Mientras que el ítem N°15, que asocia la comprensión a la valoración estética, obtiene una media inferior.

Fig. 3. Promedios ítems sub-escala N°3: Teoría Literaria.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Resultados ítems componentes sub-escala Teoría Literaria.

Teoría literaria: ítems componentes sub-escala	Media	Desv. típ.
3. Pienso que la comprensión de un texto sólo es posible si éste es capaz de emocionar y motivar cambios en el lector.	2,53	,961
6. Pienso que para comprender un texto es preciso relacionar las situaciones del texto con las experiencias personales.	2,33	,942
7. Yo creo que los textos son difíciles de comprender cuando no son entretenidos.	2,44	,999
9. La comprensión se facilita si los textos son atractivos y están conectados con las vivencias del lector.	3,19	,911
11. Para mí la verdadera comprensión de un texto se logra cuando se identifica el tema, los personajes, motivos y acciones.	3,22	,795
15. Yo opino que para comprender un texto es fundamental ser capaz de valorarlo estéticamente.	2,17	,936
16. Creo que la comprensión se produce cuando el lector es capaz de disfrutar el texto.	2,97	,928
25. Comprender es imaginar, disfrutar, valorar estéticamente un texto, para que haya comprensión debe existir empatía entre el lector y los personajes.	3,02	,951
27. El lector ideal es aquel que disfruta con la lectura además se compromete con los temas tratados.	3,45	,882

Fuente: Elaboración propia.

b) *Resultados por Grupo de formación o disciplinas*

En esta sección se presentan los resultados obtenidos para los cuatro grupos de formación en que se aplicó el Cuestionario de Teorías Implícitas: Educación y Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Administrativas y Jurídicas, Ciencias de la Ingeniería y Ciencias de la Salud. En la Tabla 6 se presentan los promedios para cada una de las teorías según Grupo de Formación. En esta se puede observar que las tres teorías planteadas en el Cuestionario de Teorías Implícitas obtienen promedios similares, las diferencias entre los promedios obtenidos por las teorías en el grupo total de estudiantes no son significativas. Ello nos permite observar que las tres teorías se distribuyen de modo homogéneo.

En la Fig. 4. se pueden observar los promedios de las tres teorías según Grupo de Formación, este análisis complementa el resultado del grupo total que evidenciaba una homogeneidad en la distribución de las teorías. Sin embargo, el análisis inter-grupos nos permite observar que existen diferencias significativas para la Teoría Interactiva y la Teoría Literaria.

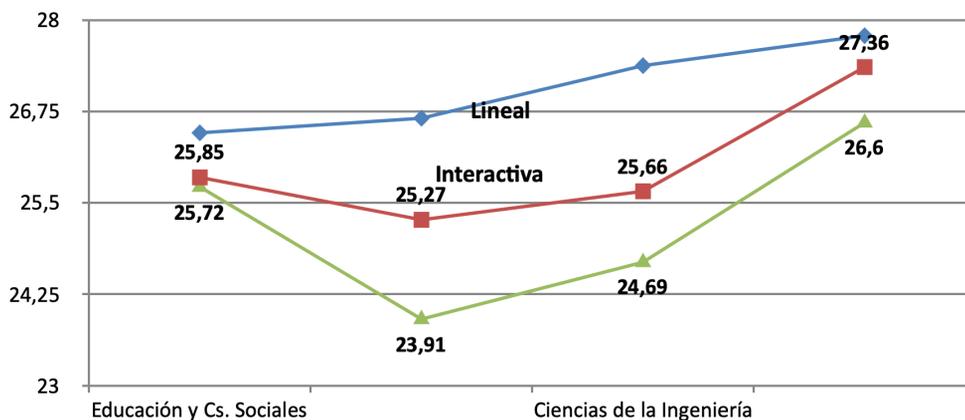
Como podemos observar en el gráfico la Teoría Interactiva presenta diferencias significativas entre el Grupo de Ciencias de la Salud y los tres Grupos de Formación restantes, pues el promedio de esta teoría es mayor que en Grupo Formativo de Ciencias Económicas, Administrativas y Jurídicas, de Ciencias de la Salud y de Ciencias de la Ingeniería (ver Tabla 6).

Tabla 6. Promedios totales obtenidos por las teorías en cada Grupo de Formación.

Promedios de Totales para las Sub-escalas según Facultad				
Facultades		Lineal	Interactiva	Literaria
Educación y Cs. Sociales	Media	26,46	25,85	25,72
	N	85	85	85
	Desv. típ.	3,71	3,80	3,71
Ciencias Económicas, Administrativas y Jurídicas	Media	26,66	25,27	23,91
	N	56	56	56
	Desv. típ.	4,35	4,48	5,11
Ciencias de la Ingeniería	Media	27,38	25,66	24,69
	N	29	29	29
	Desv. típ.	3,59	3,62	5,40
Ciencias de la Salud	Media	27,79	27,36	26,60
	N	91	91	91
	Desv. típ.	3,51	3,50	3,67
Total	Media	27,06	26,22	25,52
	N	261	261	261
	Desv. típ.	3,80	3,91	4,34

Fuente: Elaboración propia.

Fig. 4. Promedios de sub-escala según Facultad.



Fuente: Elaboración propia.

Lo mismo ocurre en cuanto a la Teoría Literaria en que se producen diferencias significativas entre el Grupo Formativo de Ciencias de la Salud y el Grupo de Ciencias Económicas, Administrativas y Jurídicas.

Estas diferencias no se observan en el caso de la Teoría Lineal, que como podemos apreciar en el gráfico evidencia una gran similitud respecto de los promedios obtenidos por los cuatro grupos (ver Tabla 6).

CONCLUSIONES

Un aspecto relevante en el estudio de las teorías implícitas sobre la comprensión textual arroja evidencias acerca de las teorías que en el ámbito de la formación se han afianzado en los estudiantes universitarios, de este modo las tres teorías del estudio presentan adhesión entre los estudiantes de primer año y están distribuidas homogéneamente en los grupos disciplinarios considerados para este estudio. Esto permite reconocer que las teorías implícitas lineal, interactiva y literaria, previamente identificadas entre profesores de lenguaje, pueden ser igualmente estudiadas en contextos universitarios. A partir de lo anterior se puede plantear algunas proyecciones del estudio orientado a profundizar en los modos de manifestarse de estas teorías, tanto a nivel de profesores como estudiantes y en las similitudes y diferencias en un estudio comparativo.

No obstante, la distribución homogénea de las tres teorías en el grupo en estudio, los resultados muestran una mayor presencia de la teoría lineal, que define la comprensión textual como un proceso lineal, sistemático y secuencial, en el cual el lector cumple un rol menos activo en términos de integrar su conocimiento previo. En cuanto a las nociones que constituyen las teorías implícitas, esto es: noción de comprensión, de lector y de texto, se observa que la teoría lineal obtiene los puntajes más altos en los ítems relacionados con la noción de comprensión y de texto. Respecto de las comunidades discursivas a las que pertenecen los estudiantes, igualmente se observa el predominio de la teoría lineal en todos los grupos de formación, destacándose su presencia en el grupo de Ciencias Económicas, Administrativas y Jurídicas y el grupo de Ciencias de la Salud (Makuc, 2015).

En términos de experticia lectora, la aplicación del Cuestionario de Estrategias Lectoras permitió identificar que los estudiantes que adhieren a la teoría interactiva presentan niveles superiores de experticia, a diferencia de aquellos que adhieren a la teoría literaria quienes obtienen los niveles más bajos de experticia lectora, ello se refleja en otros estudios donde se indaga acerca del desarrollo de estrategias metacognitivas (Makuc & Larrañaga, 2015). Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Solé *et al.* (2016), quienes comprueban que los estudiantes que adhieren a una teoría reproductiva de la lectura obtienen resultados inferiores en comprensión lectora. En el marco de esta línea de investigación (Makuc, 2012) fue posible observar que las estrategias lectoras explicitadas por los estudiantes lineales, interactivos y literarios, difieren en cuanto a la cantidad y diversidad de afirmaciones; entre los lectores interactivos estas estrategias son variadas y de mayor complejidad, mientras que en los lectores lineales y literarios se observa no solo una menor variedad de estrategias, sino que además ellas son reiterativas y constituyen mecanismos que simplifican el proceso cognitivo. En términos de proyecciones y limitaciones, podemos señalar que este estudio debe ser aplicado en grupos de estudiantes más amplios y diversos que permita obtener resultados con

mayor alcance y aplicabilidad. Asimismo, en relación a la formación inicial docente, constituye un desafío lograr que estos avances de investigación sean sistematizados en términos de estrategias de intervención pedagógica para enfrentar los actuales déficits de lectura comprensiva.

REFERENCIAS

- Aguilar, P., Albarrán, M., Errázuriz, C., & Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre la escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26.
- Alonso, P. (2007) Discourse as a disambiguating tool in the teaching of modals to EFL students. *Babel AFIAL*, 16, 5-16.
- Alonso, P. (2008) Rethinking lexical Cohesion: A Case Study of Collocation through Formal and Conceptual Integration in Media Political Discourse. *Revista de Filología Inglesa*, 29, 15-28.
- Arnoux, E. (2009). *Pasajes. Escuela Media- Enseñanza Superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sydney: Continuum.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2009) *Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2002). *Taller de lenguaje 2*. Madrid: Editora CEPE.
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 28-46.
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos*, 53(103), 419-448.
- Estrada C., Oyarzún, M., & Yzerbit, (2007) Teorías Implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de la relaciones entre y dentro de los grupos. *Psikhe*, 16(1), 111-121.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que Tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2005). Teacher`s attitude to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 65-76.
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios*

- Pedagógicos*, XXXVIII(1), 25-43.
- González, K. (2008). "Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios". *Revista Electrónica, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica*, 8(2) pp. 1-31.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual En: *Revista Mejicana de Investigación Educativa*, 13, 38, 737-771.
- Jamet, E. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, J., & O`Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. In M. Louwerse & W. van Peer (Eds.), *Thematics: Interdisciplinary studies* (pp. 151-170). Amsterdam: Benjamins.
- Kintsch, W. (2008). Symbol systems and perceptual representations. En M. De Vega, A. Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Revista de Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210.
- Mc Namara, D. (2004) Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30.
- McNamara, D., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68). 403-422.
- Makuc, M. (2009). Estudio sobre la comprensión de textos en estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Revista Centro de Estudios Australes*, Universidad de Magallanes.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVII(1), 236-253.
- Makuc, M. (2012). La comprensión textual en el discurso de estudiantes universitarios: aproximación desde el significado ideacional manifestado en la cláusula. Publicación digital, CODIS, *Working Papers*, 1, 23-40.
- Makuc, M. (2013). *Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos*. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Punta Arenas: Ediciones Universidad de Magallanes.
- Makuc, M. (2015). Teorías Implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes de Primer Año. *Revista Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 143-166. Universidad Austral de Chile.
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías Implícitas acerca de textos: un estudio exploratorio en estudiantes de primer año. *Revista Signos* 48(87), 29-53.
- Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero

- (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Barcelona: OCTAEDRO.
- Medina, A., & Gajardo, A. (2012). Pruebas de comprensión lectora y producción de textos. Santiago: Ediciones UC.
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1998) Memory-based Language Processing: Psycholinguistic Research in the 1990s. *Annual Review*, 49, 25-42.
- MINEDUC (2012a). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 4o año de Educación Media*.
- MINEDUC (2012b). *Estándares orientadores para las carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Lenguaje y comunicación, matemática, historia, geografía y ciencias sociales, biología, física y química*. Santiago: Ministerio de Educación.
- OECD (Ed.) (2019). PISA 2018. Results. *What Students Know and can do?* Volume I, OECD Publishing, Paris. <http://doi.org/101787/5f07c754-en>
- Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. (1994). Becoming a Strategic Reader. En H. Singer & B. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 778-862). Newark, Delaware: IRA.
- Rivera, M. (2000). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista Digital Umbral* 2000, 12, 1-6.
- Sabaj, O. & Ferrari, S. (2005). La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada. *Revista de Lingüística Aplicada*, 43(2), 41-51).
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (2007). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empiria. En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 223-258). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pearson, D., & Hamm, D. (2005). The assessment of reading comprehension: A revision of practices- Past, present and future. In S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children`s reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, D. & Hamm, D. (2005). The assessment of reading comprehension: A revision of practices- Past, present and future. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *Children`s reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, D. (2007). An endangered species act for literacy education. *Journal of Literacy Research*, 39, 145-162.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación* (Número extraordinario), 121-138.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, XXXVIII, 57, 61-74.

- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En: M. J. Rodrigo & J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-186). Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J., & Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 117-135). Madrid: Alianza.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 96-106.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510.
- Solé, I., Beltrán, F. S., & Lordán, E. (2016). *Las creencias de los estudiantes de grado universitario sobre la lectura y su impacto en la comprensión lectora*. Tesis doctoral. Repositorio digital <http://hdl.handle.net/2545/108277>.
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Velásquez, M., Cornejo, C., & Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del Área Humanista y carreras del Área de la Salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 33(1), 123-138.