

## Estrategias de comprensión lectora en alumnos de bachillerato

*Reading comprehension strategies in High School students*

**RESUMEN:** La lectura es la interacción de un lector con un texto para adquirir información, el cual es comprendido mediante un abordaje estratégico en el que las estrategias de lectura son recursos del lector para comprender el texto. Las estrategias de comprensión lectora utilizadas por bachilleres han sido poco estudiadas, por tanto el objetivo del presente trabajo fue identificar las estrategias de comprensión lectora en estudiantes del último año del bachillerato. Para ello se empleó un diseño exploratorio, transversal y cualitativo, mediante una prueba de comprensión lectora y una entrevista semiestructurada. Se observó que los participantes prefirieron estrategias de focalización de la información, empleadas para precisar su significado y que así obtenga otro sentido, resultando más significativa. También se emplearon estrategias generales para resolver problemas de procesamiento de la información. Los lectores emplearon estrategias de comprensión conforme con los objetivos de la lectura, utilizando estrategias de focalización y generales.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, comprensión lectora, estrategias de lectura.

**ABSTRACT:** The reading process is the reader-text interaction to acquire information. The reading comprehension is achieved by strategic approaches; moreover, the reading comprehension strategies are reader resources to understand the text. The reading comprehension strategies used by high school students have been slightly studied; therefore, the aim of the present study was to identify the reading comprehension strategies of senior high school students. An exploratory, transverse and qualitative design was used, by a reading comprehension task and a semi structured interview. The results were that the participants preferred information focusing strategies; besides, these strategies were employed to specify the meaning of the information and to make another sense of it, turning out to be more significant. Also, the participants used general strategies to solve problems of information processing. The readers used comprehension strategies according to the goal of the reading, using focusing and general strategies.

**KEY WORDS:** Reading, reading comprehension, reading strategies.

Luis Miguel Sánchez Loyo

sanchezloyo@yahoo.com.mx

Francisco Fabián Mora Moreno

franciscofabianmora@yahoo.com.mx

Héctor Adrián Limón Fernández

heclimonpsc@gmail.com

Universidad de Guadalajara

Recibido: 05/09/2016

Aceptado: 30/09/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 8

JULIO / DICIEMBRE 2016

ISSN 2007-7319

## Introducción

La lectura es la interacción que establece un lector con un texto (Johnston, 1989) y mediante esta el ser humano adquiere información (Barboza y Sanz, 2002).

Un aspecto importante en el proceso de lectura es asegurar que el texto sea comprendido por el lector. Entre las teorías de la comprensión lectora se considera que el lector elaborará una representación mental del mismo (Kintsch, 1988; McNamara y McDaniel, 2004; Perfetti, 1999; Kendeou, Van den Broek, Helder y Karlsson, 2014), ya sea por medio de la construcción e integración de proposiciones a los esquemas mentales (Kintsch, 1988) –por considerar que el léxico es la clave de la comprensión de oraciones y del texto (Perfetti, 1999)– la supresión de información y la prioridad del conocimiento previo del texto y del mundo (McNamara y McDaniel, 2004), o bien tomar procesos cognitivos de nivel bajo y nivel alto que se dan al momento de formar una representación del texto en la memoria (Van den Broek y Kendeou, 2008).

Los objetivos establecidos antes de comenzar la lectura influenciar las estrategias responsables de la comprensión y el control de la comprensión permite leer eficazmente (Solé, 1998); también el género textual puede influir en el compromiso y esfuerzo cognitivo (Goedecke *et al.*, 2015) y la estructura textual intervenir en la comprensión (Kendeou, Muis y Fulton, 2011).

En general se considera que la interacción entre el lector y el texto escrito es lo que fundamenta la comprensión lectora (Cooper, 1998). Se puede decir que la comprensión de un texto escrito es el resultado de las características del propio texto y de

la actividad que la persona realiza para comprenderlo (Carretero, 2004).

En este sentido, para que la comprensión lectora tenga lugar, el sujeto lector hace uso de diversos tipos de estrategias para comprender lo que se lee. Los lectores aprenden y emplean estrategias con el fin de tratar con el texto escrito, para poder construir significados con la información proporcionada por este (Goodman, 1991; Ríos Cabrera, 1991; Kintsch, Patel y Ericsson, 1999) y con la información que el propio lector tiene respecto del propio texto y del mundo (McNamara y McDaniel, 2004).

Es importante señalar que una estrategia es un esquema amplio que permite obtener, evaluar y utilizar información (Goodman, 1991). Las estrategias tienen como finalidad el procesamiento de la información, misma que puede obtenerse a través de la lectura, así como de otras fuentes que quedan fuera del objeto del presente trabajo.

Particularmente, sobre las estrategias de comprensión lectora, existen diversos autores que las han estudiado y han elaborado tipologías sobre las mismas (Johnston, 1989; Morles, 1991; Solé, 1998; Carrasco, 2000; Bruning, Schraw y Ronning, 2002). Particularmente, Morles (1991) hace referencia a tres tipos de estrategias: las que procesan la información; las que resuelven problemas de procesamiento, y las que autorregulan el procesamiento de información durante la lectura.

Respecto de las estrategias de procesamiento de la información, Morles (1991), considera que se conforman por cinco tipos:

- *Estrategias de organización de la información.* Estas sirven para dar a los componentes de la información un orden alternati-

vo con el fin de que dicha información sea más significativa; entre ellas están ordenar y reordenar eventos, volver a escribir el texto o parte de él, así como cambiar el orden de las frases u oraciones.

- *Estrategias de elaboración.* Tienen el objetivo de crear elementos nuevos que se relacionen con el contenido del texto para hacerlo más significativo, como realizar ejemplos y analogías, imaginar los contenidos, evocar esquemas previos, entre otras.
- *Estrategias de focalización.* Se emplean para precisar el significado de la información contenida en un texto, como lo es la ubicación o reconstrucción de la idea central, leer precisando determinados aspectos y buscar información específica para responder preguntas.
- *Estrategias de integración.* Tienen como finalidad hacer una unión coherente de las partes de información conforme se van leyendo; implican integrar en una sola interpretación las diversas interpretaciones parciales y generar una visión global del texto integrándola a los esquemas previos.
- *Estrategias de verificación.* Determinan si las interpretaciones que ha hecho el lector sobre el texto a lo largo de la lectura tienen coherencia con la lógica, las opiniones autorizadas y con sus propios esquemas de conocimiento, algunos ejemplos son evaluar la consistencia interna del texto y comparar su consistencia externa.

El segundo grupo de estrategias referidas por Morles (1991) son aquellas que se emplean para resolver problemas en el

procesamiento de la información. Estas pueden clasificarse en dos grupos:

- *Estrategias generales.* Pueden ser comunes para resolver eficazmente varios tipos de problemas de procesamiento en cualquier tipo de texto, como lo son releer todo el texto o parte de él, continuar leyendo en busca de información que permita solucionar el problema, parafrasear la parte del texto que representa el problema de procesamiento, entre otras.
- *Estrategias específicas.* Se utilizan para resolver problemas concretos de comprensión de un texto en particular, tales como establecer el significado de palabras específicas, descartar información redundante, secundaria o ejemplos, encontrar una interpretación adecuada para cierta oración, identificar antecedentes de palabras o frases, como conectores sintácticos y pragmáticos, entre otras.

El último tipo de estrategias propuestas por Morles (1991) las son de autorregulación del proceso de lectura, las cuales se refieren fundamentalmente a la conciencia del lector en torno al uso intencionado de sus conocimientos y habilidades respecto del proceso de lectura. Estas estrategias se dividen en tres grupos:

- *Estrategias de planificación.* Implican precisar el propósito, objetivos y metas de la lectura, analizar las cualidades del ambiente donde dicha lectura se llevará a cabo, estimar el material de lectura por características y exigencias, así como decidir las estrategias a utilizar.

- *Estrategias de ejecución.* Se refieren a la autosupervisión del uso de estrategias, autocomprobación de la efectividad de su uso y autoajuste del mismo.
- *Estrategias de evaluación.* Implican la evaluación del logro de propósitos, objetivos o metas propuestas antes del inicio de la lectura y la determinación de lo comprendido durante la lectura realizada.

Las estrategias de lectura son recursos con los que cuenta el lector para comprender el texto (Solé, 1998). Sin embargo, cuando la lectura se vuelve un proceso automatizado en sus aspectos más básicos, una mayor diversidad de estrategias de lectura están presentes mayormente cuando existen problemas en la comprensión (Resnick, 1999). Entonces cabe resaltar dos aspectos: el lector debe conocer qué estrategias utilizar para comprender la información y hacer uso de ellas, y corroborar que dichas estrategias le resulten efectivas, lo cual viene dado por los objetivos generales o específicos planteados antes de la lectura.

Las estrategias de comprensión lectora empleadas son diferentes aunque el proceso de lectura sea básicamente el mismo. Ello se explica por las diferencias en el desarrollo cognitivo de acuerdo con la edad y las exigencias del contexto, tales como la comprensión de textos de cierta complejidad de acuerdo con el nivel académico (Cooper, 1998; Goodman, 1991) o el tipo de texto abordado (Goedecke *et al.*, 2015).

Recientemente se han realizado estudios para diferenciar entre buenos lectores y malos lectores, los cuales muestran que dichas diferencias dependen de su conocimiento y el uso de estrategias (Carrasco,

2003), así como de las capacidades de autorregulación en las tareas que realizan con la lectura (Milliano, Van Gelderen y Sleepers, 2014).

A pesar que se reconoce la importancia de las estrategias de comprensión lectora, los estudios se han limitado a analizar las estrategias empleadas por los lectores en la educación básica o media básica.

En este sentido, Carrasco (2000) observó tres tipos de estrategias lectoras en niños del quinto y sexto grado de educación básica: reconocer o identificar elementos, relacionar elementos identificados en el texto e inferir información que no está presente en el texto.

En otro estudio en educación básica, Peredo, Leal, González y Esparza (2004) observaron en una población de alumnos de tercer año de secundaria, el empleo de la estrategia de elaborar resúmenes y leer repetidamente textos narrativos, así como la estrategia de leer repetidamente textos expositivos. También, en este mismo segmento de lectores, Milliano *et al.* (2014) estudiaron la relación entre los tipos y las secuencias de actividades de lectura autorregulada en tareas orientadas a leer, trabajando con adolescentes de bajo rendimiento de octavo grado de educación básica.

En resumen, la lectura es una actividad importante para el ser humano y la comprensión de lo que se lee es inseparable de la lectura; para que la comprensión esté exenta de dificultades se hace necesario el uso de estrategias, y existen pocos estudios sobre estas en sujetos de educación media superior —es decir, en bachilleres—, entonces se puede describir qué estrategias emplean los bachilleres para comprender lo que leen. Por lo cual, el objetivo del pre-

sente estudio fue identificar las estrategias de comprensión lectora utilizadas por sujetos lectores del nivel de educación media superior.

### Método

El presente trabajo partió del supuesto general de que las estrategias de comprensión lectora utilizadas por lectores del nivel de educación media superior son aquellas que están encaminadas a aumentar la efectividad durante el proceso de lectura respecto de la comprensión y a resolver las dificultades presentadas durante la lectura para que dicha comprensión se desarrolle de manera óptima; además de que las estrategias de comprensión lectora menos utilizadas por los sujetos lectores son las llamadas estrategias metacognitivas.

En el presente estudio se implementó un diseño metodológico de tipo exploratorio, transversal y cualitativo.

El criterio de inclusión para los participantes fue cursar el último semestre de bachillerato. Los criterios de no inclusión fueron haber reprobado en el transcurso del bachillerato tres o más materias durante un solo semestre y ser hablante de una lengua materna diferente al español.<sup>1</sup> Los criterios de exclusión fueron no completar el total de pruebas o haber desertado del proceso.

La muestra analizada estuvo conformada por 40 sujetos (21 mujeres) de sexto semestre del bachillerato general de la

Universidad de Guadalajara (UdeG), con un promedio de edad de 18 años (DS 1.21). Los sujetos fueron reclutados por medio de un muestreo por conveniencia.

### *Instrumentos*

Se empleó una tarea de comprensión lectora y una entrevista semiestructurada. La tarea de comprensión lectora consistió en leer dos textos del tipo expositivo. Al terminar su lectura los lectores debían responder cinco preguntas de opción múltiple sobre cada texto leído, con cinco opciones a su vez para dar respuesta; el primer texto fue del área de biología, conformado por cuatro párrafos, con temática referente a las características de los peces. El segundo, fue del área de física, sobre la radiactividad, con similar extensión.

La entrevista semiestructurada se realizó sobre las estrategias de lectura para comprender el texto.

### *Procedimiento*

La tarea consistió en leer cada uno de los textos expositivos referidos previamente y posteriormente responder preguntas de opción múltiple, de manera independiente para cada uno de ellos. La aplicación de la tarea lectora se realizó en grupos de 20 sujetos y sin límite de tiempo para leer ambos textos y dar respuesta a las preguntas.

La entrevista semiestructurada tuvo la finalidad de conocer las estrategias lectoras empleadas, con los siguientes ejes temáticos: conocimiento acerca de los temas de las lecturas e impresión sobre la comprensión de los textos. Las entrevistas se realizaron de forma individual y fueron audiograbadas. Posteriormente se realizó la transcripción de cada entrevista, las cuales

---

<sup>1</sup> Se optó por no incluir aquellos estudiantes con potenciales problemas de rendimiento académico, problemas de aprendizaje o de conducta para tener como participantes aquellos lectores promedio –o mejor que el promedio– que ya hubieran concluido dos terceras partes de su educación media superior.

fueron analizadas y clasificadas por categorías con base en las estrategias de comprensión lectora propuestas por Morles (1991).

#### *Consideraciones éticas*

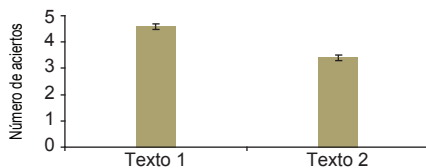
Los lectores participaron voluntariamente en el estudio, mencionándoles que podían dejar de hacerlo en el momento en que lo desearan. El estudio no implicó ninguna clase de procedimiento que atentara contra la integridad moral o física de los participantes. Se respetaron los principios de equidad, justicia y libertad, así como de beneficencia-no maleficencia al realizar el estudio.

#### Resultados

En cuanto a la comprensión de los textos leídos por los participantes se observó que respondieron correctamente un promedio de 4.6 de las preguntas del primer texto y un promedio de 3.42 de las preguntas del segundo, considerando que el máximo de aciertos por texto era 5. En total, tomando como 10 el resultado máximo en conjunto, la media de los aciertos obtenidos por los participantes fue de 8.02 (véase Gráfico 1).

El análisis de los datos de la entrevista semiestructurada mostró los siguientes resultados.

*Gráfico 1. Media y error estándar por texto del número de aciertos en la tarea de comprensión lectora*

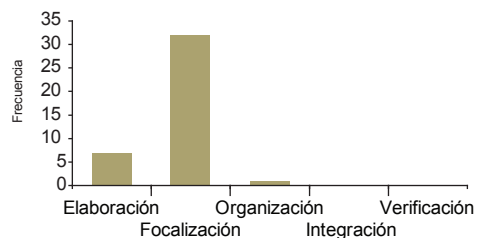


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las estrategias para procesar la información (Morles, 1991); es decir, aquellas utilizadas por el lector para manipular el texto y transformarlo para que la información tenga más sentido para sí y resulte más significativa, fueron referidas como sigue:

- Estrategias de elaboración: empleadas por 7 de los lectores (*si se me iban algunas cosas decía si no es este ni el otro, es aquel; imaginarme que los peces tienen escamas, que se reproducen*).
- Estrategias de focalización: utilizadas por 32 de los participantes (*leer despacio, no tan rápido, y así como ir entendiendo lo que habla la lectura; subrayé algunas frases que me parecieron importantes y encerré algunos términos*).
- Estrategias de organización: solo una de ellas fue usada por un sujeto (*leer espacios grandes de palabras de golpe*).
- Estrategias de integración o verificación: ningún sujeto mencionó siquiera alguna de estas estrategias (véase Gráfico 2).

*Gráfico 2. Frecuencia en el uso de estrategias para procesar la información\**



\* Se observa una incidencia importante en el uso de estrategias de focalización, mientras no se observa el uso de las estrategias de integración y verificación.

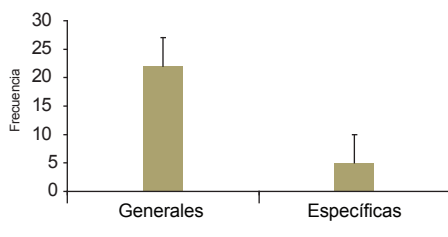
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las estrategias para resolver problemas del procesamiento de la información (Morles, 1991); o sea, las que usa el lector cuando se le presentan problemas que le impiden comprender algunas partes del texto, fueron implementadas de la siguiente forma:

- Estrategias generales: 22 lectores eligieron aquellas que se emplean para resolver eficazmente varios tipos de problemas (*lo volvía a leer muchas veces, cada párrafo como dos veces; regresando a la lectura, buscando palabra por palabra algo que se asimilara a la pregunta o algo de las respuestas*).
- Estrategias específicas: 5 fueron utilizadas para resolver problemas concretos de comprensión (*lo que no me acordaba me regresaba; para una respuesta me tenía que devolver; palabras clave que me recordaba algún objeto que menciona la lectura*) (véase Gráfico 3).

Ningún participante refirió haber utilizado estrategias para autorregular el procesamiento; es decir, aquellas que tienen que

*Gráfico 3. Detalle sobre el uso específico de estrategias para resolver problemas en el procesamiento de la información\**



\*Se observa mayor uso de estrategias generales en comparación con estrategias específicas.

Fuente: Elaboración propia.

ver con la planificación (precisar objetivos, analizar el ambiente de lectura, decidir las estrategias a utilizar); ejecución (autosupervisión del uso de estrategias, autoevaluación de la efectividad de las estrategias empleadas y autoajuste de las mismas), y evaluación (evaluación del logro de objetivos, determinación de lo comprendido) (véase Tabla 1).

Cabe señalar que la mayoría de los participantes utilizaron más de un tipo de estrategia, empleando estrategias de proce-

*Tabla 1. Frecuencia en estrategias de comprensión lectora que los participantes de la muestra refieren haber utilizado durante su lectura\**

Estrategias de comprensión lectora	Frecuencia
Procesamiento de la información	
Organización	1
Elaboración	7
Focalización	32
Integración	-
Verificación	-
Resolución de problemas en el procesamiento de la información	
Generales	22
Específicas	5
Regulación del proceso de comprensión en la lectura	
Planificación	-
Ejecución	-
Evaluación	-

\* La mayoría empleó estrategias de focalización y generales, ninguno refirió haber utilizado estrategias para autorregular el procesamiento.

(-) No se observan datos.

Fuente: Elaboración propia.

samiento de la información, acompañadas de estrategias para la resolución de problemas en el procesamiento mismo.

### Discusión

Las estrategias a las que recurrieron con mayor frecuencia los lectores fueron las de focalización. El motivo es que los participantes se enfrentaron con textos expositivos, y que trabajaron con un objetivo específico explicitado antes de la lectura del texto (responder las preguntas).

Resultados similares al presente estudio se encontraron en el trabajo realizado por Carrasco (2000), cuyos sujetos utilizaron como primera estrategia la identificación de elementos, que son estrategias de focalización. Las estrategias de focalización son básicas en la comprensión de la idea principal de diferentes textos (Echevarría y Gastón, 2000).

En segundo término, se observaron las estrategias generales, seguidas de estas, se encuentran las estrategias de elaboración.

El uso de estrategias generales puede explicarse porque los participantes primero dieron énfasis a procesar la información con las estrategias de focalización, y al presentarse mayores dificultades, utilizaron las estrategias generales para resolver problemas en el procesamiento.

El menor uso de estrategias de elaboración se debe explicar en la medida en que se emplearon con mayor frecuencia las otras dos estrategias. Se considera que los participantes focalizaron de acuerdo con el objetivo, se les presentaron problemas que trataron de resolver, y en consecuencia elaboraron contenidos.

En el caso de las estrategias de elaboración existen coincidencias con el estudio de

Carrasco (2000), donde también se presentaron en tercer lugar de frecuencia.

En discordancia con estos resultados, se encuentra la alta incidencia en el uso de inferencias sobre distintas estrategias en otro estudio (Escalante y Rivas, 2003). Estas diferencias se explican porque las autoras utilizaron universitarios en su muestra, aplicaron un programa de intervención de estrategias de aprendizaje antes y después de la evaluación de la comprensión lectora, y porque la prueba que emplearon midió habilidades específicas.

En el presente estudio, que no se encuentren presentes las estrategias de integración, puede deberse a que en los objetivos de la lectura no contemplaron de manera explícita integrar interpretaciones parciales o globales a esquemas previos. En todo caso bastó con evocar dichos esquemas para responder a las preguntas de las lecturas.

El hecho de no haber observado estrategias de verificación y estrategias para regular el proceso, puede deberse a que se requieren habilidades metacognitivas para hacer uso de ellas, mismas que la tarea no demandó.

Los participantes, en su mayoría, emplearon más de una estrategia de comprensión lectora al enfrentarse a los textos. La frecuencia y la variación específica de las estrategias (de focalización, generales, de elaboración), sugiere un empleo a manera de proceso. Al parecer los participantes focalizaron de acuerdo con el objetivo; se les presentaron problemas que trataron de resolver, y en consecuencia elaboraron contenidos.

La mayoría de los programas de fomento a la lectura en población adulta enfatizan el uso de estrategias de focalización y resolución de problemas durante la lec-



tura, como la mejor manera de construir el significado del texto (Mikulecky y Lloyd 1997; Rich y Shepherd 1993; Alessi, Siegel, Silver y Barnes, 1982).

El que no se hayan observado estrategias para autorregular el procesamiento da cuenta de que los participantes de la muestra no poseen estrategias de comprensión lectora metacognitivas; es decir, estrategias de metalectura, aunque los estándares de comprensión que tiene el sujeto lector se deben a la tarea (Van den Broek y Kendeou, 2008). Ello también es sustentado por el hecho de que usaron ciertas estrategias que sí refirieron, y posiblemente hayan utilizado algunas otras que no mencionaron expresamente; se entiende que un buen lector inferirá la estructura central del texto, intentando conectar su propio conocimiento con el nuevo y generar inferencias (McMaster, Espin y Van den Broek, 2014).

El nivel de comprensión lectora observado a través de la evaluación fue aceptable. Ello se explica desde la perspectiva de que los lectores tuvieron un objetivo de lectura, además de la comprensión en general, funcionando como marcador particular para detectar con mayor facilidad yerros en dicha comprensión, lo que les permitió utilizar estrategias consecuentes con su perfeccionamiento para cumplir el objetivo.

Esto explica porque los participantes de la muestra utilizaron de manera frecuente estrategias para el procesamiento de la información, específicamente las de focalización, pues estas consisten en operaciones realizadas con la finalidad de manipular el texto escrito para que resulte más comprensible a través de precisar el significado de la información contenida en un texto, o sea, atender determinados aspectos de la lec-

tura y buscar información específica para contestar preguntas o comprobar hipótesis surgidas del establecimiento de inferencias. La media, baja o nula incidencia en el uso de otras estrategias se explica por el mismo objetivo de la lectura. La posibilidad de enfrentarse a textos de mayor complejidad o con otros objetivos quizá pueda fomentar el uso de mayor número de estrategias de comprensión lectora, tomando en cuenta las conclusiones de Goedecke *et al.* (2015) donde a mayor nivel de dificultad textual, mayor esfuerzo cognitivo y compromiso.

Milliano *et al.* (2014) observaron que lectores con dificultades usaban mayores estrategias de autorregulación enfocadas en la solución de la tarea (por ejemplo, responder preguntas) en comparación con las estrategias enfocadas a la comprensión del texto mismo. Cabe la posibilidad de interpretar que las estrategias de regulación en la lectura sean nulas en el presente estudio, puesto que, además de centrarse en la tarea que no requiere dichas estrategias; los sujetos pueden no usar con frecuencia aquellas centradas en regular su lectura.

Los resultados no deben considerarse al margen del hecho de que los lectores trabajaron por un objetivo específico conocido con anterioridad: contestar una serie de preguntas después de las lecturas empleadas para la evaluación de la comprensión. Dicha consideración se justifica en el sentido de que las estrategias empleadas fueron consecuentes con el objetivo de la lectura, y no significa que siempre las utilicen. Además, debe tomarse en cuenta que los sujetos mismos refirieron las estrategias empleadas, lo cual añade como variable la conciencia del uso de las mismas y sugiere que pudieron haber utilizado otras estrategias no referidas.

Al margen de los resultados, lo que esta discusión permite discurrir en general es que la mayoría de los estudios investigan las estrategias de comprensión lectora desde una perspectiva cercana a una orientación cognitivista y son pocos los que lo hacen desde la orientación constructivista; es decir, indagan con pruebas de comprensión lectora que predeterminan la evaluación de ciertas estrategias, mientras se deja de lado el aspecto de la autorreferencia a aquellas que dicen utilizar los lectores.

Esto último se dimensiona en la medida que se comprende que es distinto trabajar con modelos determinados previamente en los cuales se encasillan de manera rígida los resultados, en lugar de indagar los modelos que construyen los sujetos mientras leen, de acuerdo con lo que ellos mismos describen, para luego clasificar las estrategias e insertarlas en una tipología.

La autorreferencia da la dirección en el sentido metodológico y cambia la evaluación de los resultados. Por lo tanto, un estudio como el presente permite observar a través de las estrategias referidas por los lectores la conciencia que tienen sobre su propio proceso de lectocomprensión.

### Conclusiones

Las estrategias de comprensión lectora más utilizadas por los lectores pertenecientes al nivel de educación media superior al enfrentarse a la tarea de leer un texto ex-

positivo son las estrategias para el procesamiento de la información, particularmente la focalización, seguidas de las estrategias generales para resolver problemas en el procesamiento de la información. No se observaron el empleo de estrategias para autorregular el procesamiento de la información. El objetivo previo a la lectura y el tipo de texto podría estar determinando las estrategias que emplean los alumnos al intentar comprender un texto.

Es importante seguir indagando en las estrategias de comprensión lectora en lectores del nivel de educación media superior por las particularidades que poseen sobre otros lectores, a saber, un mayor desarrollo cognitivo en relación con los lectores de nivel básico, y menor especialización o especificidad en los tipos de lectura respecto de los lectores de educación superior. Esto por el hecho que, en comparación con los textos a los que se enfrentan los universitarios son de mayor especialización de acuerdo con el área de estudio; en cambio los textos en el bachillerato son de diversa índole temática y menor especialización.

Resultaría interesante en estudios posteriores explorar la comprensión lectora en sujetos de educación media superior que no tuvieran especificado el objetivo que se persigue con las lecturas que se les presenta. Esta situación sería cercana a lo que ocurre con mayor regularidad en el ambiente académico.

### Bibliografía

Alessi, S. M., Siegel, M., Silver, D. y Barnes, H. (1982). Effectiveness of a computer based reading comprehension program for adults. *Journal of Educational Technology Systems*, 11 (1), 43-57.

Barboza Norbis, L. y Sanz, C. (2002). Estrategias de lectura. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: Contexto Educativo*, IV (22). Recuperado el 7 de marzo de 2016, de <http://www.escatp.ipn.mx/>

- Documents/ClubLectura/palabras/Estrategias%20de%20lectura.pdf
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. y Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Carrasco Altamirano, A. (2000). *La comprensión de la lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos* (Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación). Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 129-142.
- Carretero, M. (2004). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Luis Vives.
- Cooper, J. D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.
- Echevarría Martínez, M. A. y Gastón Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica* (10), 1-16. Recuperado el 12 de mayo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501006.pdf>
- Escalante Rivera, M. y Rivas Arrieta, S. (2003). Programa de intervención de estrategias de aprendizaje en el marco de la metacognición aplicado en la asignatura de Lengua I. *CONSENSUS*, 7 (7), 9-20.
- Goedecke, P. J., Dong, D., Shi, G., Feng, S., Risko, E., Olney, A., D'Mello, S. K. y Graesser, A. C. (2015). Breaking off engagement: Readers' disengagement as a function of reader and text characteristics. En C. Romero, M. Pechenizkiy, J. Boticario y O. Santos (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining* (pp. 448-451). International Educational Data Mining Society. Recuperado el 15 de marzo de 2016, de <http://www.educationaldatamining.org/EDM2015/proceedings/short448-451.pdf>
- Goodman, K. S. (1991). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, España: Visor.
- Kendeou, P., Muis, K. y Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 34 (2), 365-383. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01436.x
- Kendeou, P., Van den Broek, P., Helder, A. y Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29 (1), 10-16. Recuperado el 12 de mayo de 2016, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ldrp.12025/full>.
- Kintsh, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-182. Recuperado el 15 de mayo de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>.
- Kintsh, W., Patel, V. y Ericsson, K. (1999). The role of long-term working memory

- in text comprehension. *Psychologia*, 42 (4) 186-198.
- McMaster, K., Espin, C.A. y Van den Broek, P. (2014). Making connections: Linking cognitive psychology and intervention research to improve comprehension of struggling readers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29 (1), 17-24. Recuperado el 19 de febrero de 2016, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ldrp.12026/full>
- McNamara, D. y McDaniel, M. (2004). Suppressing irrelevant information: Knowledge activation or inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 30 (2), 465-482. DOI: 10.1037/0278-7393.30.2.465
- Mikulecky, L. y Lloyd, P. (1997). Evaluation of workplace literacy programs: A profile of effective instructional practices. *Journal of Literacy Research*, 29 (4), 555-585. Recuperado el 15 de mayo de 2016, de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862969709547974>.
- Milliano, I., Van Gelderen, A. y Slegers, P. (2014). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research in Reading*, 39 (2), 229-252. DOI:10.1111/1467-9817.12037
- Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 261-274). Madrid, España: Pirámide.
- Peredo Merlo, M. A., Leal Carretero, F., González de la Torre, Y. y Esparza Osuna, M. E. (2004). Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto. En M. A. Peredo Merlo (Comp.), *Diez estudios sobre lectura*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Perfetti, C. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. En C. Brown y P. Hagoort (Eds.), *The neuro-cognition of language*. Nueva York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Resnick, L. B. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Rich, R. y Shepherd, M. J. (1993). Teaching text comprehension strategies to adult poor readers. *Reading & Writing*, 5 (4), 387-402.
- Ríos Cabrera, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 275-298). Madrid, España: Pirámide.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Van den Broek, P. y Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (36), 335-351. DOI: 10.1002/acp.1418