

Estudio sobre la formación de futuros docentes en estrategias de comprensión lectora y expresión escrita

Gabriel Herrada Valverde¹

ORCID: 0000-0002-9275-7515

Rosario Isabel Herrada Valverde²

ORCID: 0000-0002-1878-8882

Resumen

La comprensión lectora y la expresión escrita son competencias fundamentales para la construcción de conocimiento en el ámbito universitario, ya que constituyen la base necesaria para realizar actividades como la síntesis de información. Dado que muchos estudiantes de las facultades de Educación serán futuros docentes, nos planteamos si realmente dichos estudiantes adquirirán competencias de comprensión lectora y expresión escrita adecuadas para desempeñar con éxito dicha labor profesional. Este estudio, presentado en dos diseños de investigación, analiza en primer lugar, y considerando como variable el momento formativo, las competencias en comprensión y expresión escrita del alumnado que accede al grado de Maestro; y de quienes lo han concluido y estudian posteriormente la licenciatura en Psicopedagogía. Para ello, consideramos al grupo de estudiantes del grado de Maestro como medida Pre-test, consideramos el proceso formativo por el que habían pasado los alumnos de la licenciatura de Psicopedagogía como tratamiento o test, y establecimos a estos últimos alumnos como medida Pos-test. En segundo lugar, y considerando que los entornos de aprendizaje reciben la creciente influencia de las TIC, se analiza si existen posibles diferencias atendiendo a la variable estímulo presentado -textos impresos e hipertextos- al aplicar las habilidades mencionadas en una tarea académica de resumen. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos de la Licenciatura de Psicopedagogía, pese a haber recibido durante tres años formación académica en los estudios de Maestro, mostraban las mismas carencias de habilidades de comprensión lectora y expresión escrita que los alumnos que comenzaban el grado de Maestro.

Palabras clave

Enseñanza superior – Formación de profesores – Lectura, escritura.

1- Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Contacto: gabriel.h.valverde@usal.es

2- Universidad de Almería, Almería, España, Contacto: rherrada@ual.es



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201012>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Study on the training of future teachers in reading comprehension and written expression strategies

Abstract

For the construction of knowledge in the university environment, reading comprehension and written expression are essential competences, and also constitute the necessary base to carry out activities such as processing information. As many students of universities of Education will be teachers, we wonder if these students will really acquire adequate skills in reading comprehension and written expression to successfully carry out their professional work. This study is presented in two research designs. The first one takes into account the formative moment as a variable; it analyzes the competences in written comprehension and expression of the students accessing the Bachelor's Degree in Primary Education, and also of those who, after its completion, have accessed to the University Degree in Psychopedagogy. Thus, we consider the group of students of the Bachelor's Degree in Primary Education as the Pre-test measure; the formative process before becoming students of the University Degree in Psychopedagogy as the treatment or test; and these actual students as the Post-test measure. The second one considers the growing influence of ICTs on learning environments, so it analyzes whether there are remarkable differences according to the stimulus variable presented - printed texts and hypertexts - when applying the abovementioned skills to summarize as an academic task. Despite of the fact that the students of the University Degree in Psychopedagogy have received three years of academic training as future Primary Education teachers, the results showed the same lack of reading comprehension and written expression skills as those at the beginning step of the Bachelor's Degree in Primary Education.

Keywords

Higher education – Teacher training – Reading, writing.

Introducción

La investigación que resulta en este texto tiene como punto de partida la creciente preocupación del profesorado que imparte docencia en los grados de Maestro ante las dificultades de su alumnado, futuros docentes, para utilizar habilidades de comprensión lectora y expresión escrita básicas para la construcción de conocimiento y la práctica psicoeducativa. Esta situación, que se percibe en estudios previos (HERRADA; QUINTERO, 2011; ARROYO; JIMÉNEZ-BAENA, 2016; DUGAREVA; DIÉGUEZ; PÉREZ, 2014; RELLO et al., 2018), así como en los informes PISA, *Programme for International Student Assessment* (ESPAÑA, 2013) y PIAAC, *Program for the International Assessment of Adult Competencies* (ESPAÑA, 2013) dibujan un horizonte poco alentador, sobre todo

si tenemos en cuenta que en el contexto educativo universitario, de modo especial, es preciso el dominio de competencias que permitan al alumnado convertirse en constructor de su conocimiento.

Teniendo en cuenta los aspectos considerados, el estudio que presentamos tiene una doble finalidad. En primer lugar, se analizan las competencias en comprensión lectora y expresión escrita del alumnado que accede al grado de Maestro, indagando si los estudiantes que afrontaron aprendizajes y tareas académicas previas de nivel universitario, como es el caso de quienes acceden a la titulación de segundo ciclo en Psicopedagogía, experimentaron alguna mejora en el dominio de las estrategias implicadas en la comprensión y expresión de textos. Y, en segundo lugar, teniendo en cuenta que los entornos de aprendizaje reciben la creciente influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), nos preguntamos si realmente existen diferencias en función del estímulo presentado a la hora de aplicar las estrategias mencionadas en una tarea académica de acceso al conocimiento. Dicho estímulo fue la presentación de un texto impreso y de otro hipervinculado, y la tarea propuesta consistió en elaborar un resumen a partir de la lectura de ambos tipos de textos.

Partiendo de la doble finalidad planteada, nuestra investigación establece una serie de objetivos de los que se derivan distintas hipótesis que planteamos posteriormente. Los objetivos son los siguientes:

Describir si los estudiantes que comienzan el grado de Maestro en Educación Primaria poseen las habilidades básicas de comprensión lectora y expresión escrita para la construcción de conocimiento.

Identificar el nivel de habilidades básicas en comprensión lectora y expresión escrita de los alumnos titulados en alguno de los grados de Maestro que iniciaban la titulación en Psicopedagogía.

Comparar el nivel en habilidades básicas de comprensión lectora y expresión escrita en los dos grupos de la muestra: Educación Primaria y Psicopedagogía.

Comprobar la influencia que tiene el tipo de texto, impreso e hipervinculado, en ambas muestras, considerando la utilización de las estrategias de comprensión lectora y expresión escrita necesarias para realizar una actividad de resumen.

Marco teórico

Diferentes autores han destacado el hecho de que las competencias comunicativas, incluyendo la expresión escrita y las competencias ortográficas, no son asumidas por los docentes universitarios en la medida deseable (SANELEUTERIO, 2018). Por ello, dicha autora sugiere que los planes de estudio de Magisterio se adapten para mejorar la formación del profesorado en estos ámbitos. Estando en total acuerdo con dicha autora, consideramos primordial analizar si los propios estudiantes de Magisterio, que serán docentes en años posteriores, cuentan con las habilidades necesarias de comprensión lectora y expresión escrita, puesto que si carecen de ellas difícilmente podrán formar a sus futuros alumnos en dichas competencias. Cabe destacar que no sólo es necesario formar a los futuros profesionales de la docencia en técnicas de comprensión lectora y de expresión escrita, sino

también es aconsejable que estos reciban una formación adecuada en lo que respecta a la evaluación en dichas competencias (RUIZ; VÁZQUEZ; SEVILLANO, 2017).

Antes de abordar la investigación describiremos brevemente algunos aspectos clave como son el rol de la microestructura, macroestructura y superestructura en la comprensión lectora; la necesidad de utilizar técnicas que permitan al lector gestionar mejor sus recursos cognitivos durante el proceso de lectura; y la descripción análisis de las estrategias de síntesis utilizadas por los lectores maduros para realizar resumen.

Modelos de comprensión de textos

La comprensión de textos es el resultado de la interacción que se da entre las expresiones explícitas del texto y a los conocimientos del lector. Algunos autores han analizado como las construcciones mentales dependen tanto de la representación que hacen los individuos de la información textual, como del conocimiento previo del lector (TIJERO, 2009). Entre los modelos más conocidos encontramos el presentado por Van Dijk y Kintsch (1983), que propone que los lectores procesan la información de los textos a partir de tres niveles de representación: código de superficie, texto base, y modelo de situación. Posteriormente, Kintsch (1988) propuso el modelo de construcción-integración según el cual, durante el proceso de lectura, los lectores construyen dos tipos de representación mental: la representación textual o base textual, que es cercana al significado del texto, y la representación situacional, que hace referencia al contexto en el que se enmarca el contenido textual. En los últimos años podemos destacar modelos como el MD-TRACE propuesto por Rouet y Britt (2011), que parte de la base de que los lectores utilizan recursos internos, tales como los conocimientos previos del lector sobre la temática del texto, representación mental del contenido del documento, y recursos externos, como podrían ser las especificaciones externas de la tarea, el conjunto de fuentes y documentos utilizados, y los productos generados por los lectores, tales como resúmenes o mapas conceptuales.

La función de la microestructura y la superestructura textual en la extracción de la macroestructura

El lector, a medida que lee un texto va extrayendo proposiciones o trazos predicativos formados por un verbo y al menos dos argumentos, y determinando el grado de coherencia que existe entre los mismos a nivel local. Esto favorece la elaboración de la microestructura. Y para ello es imprescindible reconocer o inferir los dos tipos de relaciones, temáticas y estructurales, que se dan entre una proposición y la proposición anterior y posterior (VAN DIJK, 2006).

Además de identificar proposiciones y determinar el grado de coherencia que se da entre las mismas, el lector debe reconocer cuáles de esas proposiciones son textualmente relevantes y establecer la coherencia que existe entre ellas a nivel global. Para ello, ha de acceder a un nivel semántico más profundo, llamado macroestructura, con el que identificar y reorganizar jerárquicamente las ideas esenciales (ESCORIZA, 2006; VAN DIJK, 2006). Por último, la superestructura textual o forma organizativa del texto adquiere un rol fundamental al proporcionar una serie de claves acerca de qué proposiciones de

la microestructura podrían formar la macroestructura; facilitando, además, un esquema, adaptado a las distintas tipologías textuales (problema-solución, causal, comparativa, argumentativa, etc.), para almacenar las ideas esenciales de forma organizada y jerárquica.

La gestión cognitiva del proceso de lectura

Durante la lectura, el lector, en lugar de procesar la información del texto de una vez, lo hace por partes o ciclos de procesamiento que retienen durante un tiempo limitado una cantidad reducida de proposiciones. Tomando esto como referente, Sánchez y Solé (2009) y Sánchez, García y Rosales (2009, 2010) consideran que es muy difícil procesar un texto a nivel local y global simultáneamente. En este sentido, McNamara y otros autores (2007) afirman que para comprender textos complejos es necesario simplificar la tarea de lectura partiendo de estrategias de autorregulación como la relectura, el subrayado y la toma de notas en el texto, la construcción de mapas conceptuales y la elaboración de resúmenes escritos. Diferentes autores han analizado el uso de enfoques metacognitivos para mejorar los niveles de comprensión lectora (RAMÍREZ; ROSSEL; NAZAR, 2015; CABERO-ALMENARA; PIÑERO; REYES, 2018). Estudios como el presentado por Vega, Torres y Del Campo (2017), señalan que el procesamiento morfológico desempeña un rol central a la hora de desarrollar habilidades lectoras.

Estrategias de síntesis utilizadas por lectores maduros e inmaduros

Existen notables diferencias en las estrategias de síntesis que utilizan los lectores maduros e inmaduros. Así, los lectores inmaduros suelen tener problemas de comprensión tanto a nivel local como global, y por ello elaboran una composición muy ligada al código de superficie del texto original, valiéndose de estrategias de omisión-selección como la copia (MANDIN; LEMAIRE; DESSUS, 2007), la paráfrasis cercana a la copia (HIRVELA; DU, 2013), y la combinación enlazada, que supone integrar de forma poco estructurada dos o más frases copiadas o parafraseadas del texto original. Dichas dificultades de comprensión lectora, además, suelen llevar a este tipo de lector a construir/inferir ideas partiendo de una mala interpretación del contenido textual (MANDIN; LEMAIRE; DESSUS, 2007).

Los lectores maduros, en cambio, no tienen dificultades para comprender el texto a nivel local y global, así que elaboran un resumen muy ligado al modelo de la situación, generando un modelo mental que les permite integrar la base textual dentro de sus conocimientos previos. Dicho modelo lo construyen valiéndose de estrategias tales como omisión-selección, la paráfrasis personal, la generalización y la construcción (WESTBY et al., 2010).

La generalización en el uso de las TIC ha supuesto que el nivel de madurez de los lectores pueda diferir en función del formato textual utilizado. En este sentido, en los últimos años se han dado a conocer algunos estudios que analizan la comprensión lectora de textos visualizados haciendo uso de dispositivos electrónicos. Así, Martínez y Esquivel (2017) analizaron las diferencias existentes, en términos de comprensión lectora, entre alumnos que leían textos haciendo uso de recursos multimedia y los que utilizaban materiales impresos, observando que aquellos alumnos que utilizaban recursos multimedia obtenían avances superiores al del resto de alumnos. Además, otros autores han demostrado

que los programas multimedia facilitan la comprensión lectora de aquellos alumnos que muestren dificultades (CABERO-ALMENARA; PIÑERO; REYES, 2018).

Método

A partir de los objetivos de escritos anteriormente, se plantean un conjunto de hipótesis:

- Los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad de Salamanca, matriculados en el primer curso del grado de Maestro en Educación Primaria, presentan dificultades en el dominio de habilidades básicas de comprensión lectora y expresión escrita para la construcción de conocimiento.
- Los alumnos que acceden al primer curso de Psicopedagogía desde alguna de las titulaciones de Maestro tienen dificultades para realizar adecuadamente una prueba de lectura que requiere disponer de habilidades básicas de comprensión lectora y expresión escrita para la construcción de conocimiento.
- Existen diferencias en el nivel de habilidades básicas en comprensión lectora y expresión escrita entre los alumnos de nuevo ingreso y los que finalizaron alguna de las titulaciones de Maestro y se encontraban cursando Psicopedagogía.
- El formato de presentación del texto, impreso o hipervinculado, implica la puesta en práctica de tareas de comprensión lectora y expresión escrita diferenciadas.

Para contrastar las hipótesis se realizan dos estudios. El primero trata de dar respuesta a las tres primeras hipótesis, mientras que el segundo se centra en la cuarta. Ambos se enmarcan dentro de diseños diferentes que pasamos a describir de forma independiente a continuación.

Diseño experimental

Para el primer estudio (Diseño I) establecimos un diseño de carácter transversal en el que partimos de una misma población de estudio, estudiantes y titulados de los grados de Maestro de la Universidad de Salamanca (curso 2013/2014), con objeto de seleccionar dos grupos que se encontraban en diferentes momentos formativos:

- Grupo de Educación Primaria (en adelante *EDP*): compuesto por alumnos matriculados en primer curso de Educación Primaria que acababan de ingresar en la Universidad de Salamanca.
- Grupo de Psicopedagogía (en adelante *PSP*): alumnos de primer curso de Psicopedagogía que habían finalizado alguno de los diferentes grados de Maestro, durante ese curso académico.

Utilizamos un diseño de carácter pre-experimental en el que no se tomaron medidas pre y pos-tratamiento de la variable dependiente dentro de un mismo grupo de estudio, sino que cada grupo supuso una medida diferente al representar dos momentos formativos distintos. En este sentido, tomamos *EDP* como medida Pre-test; consideramos el proceso formativo por el que había pasado *PSP* como tratamiento o Test; y establecimos *PSP* como medida Pos-test.

Para el segundo estudio (Diseño II) establecimos un diseño de carácter transversal, partiendo de las muestras del diseño anterior, con el fin de formar cuatro grupos constituidos por alumnos que se encontraban en un momento formativo concreto y que habían realizado la tarea de resumir un texto.

- *Grupo 1. EDP Texto:* alumnos de nuevo ingreso que habían realizado la tarea a partir de la lectura de un texto impreso.

- *Grupo 2. EDP Hipertexto:* formado por quienes acababan de ingresar en el grado de Maestro, y realizaron la tarea a partir de la lectura de un texto hipervinculado.

- *Grupo 3. PSP Texto:* integrado por algunos de los estudiantes de Psicopedagogía, que la efectuaron a partir de la lectura de un texto impreso.

- *Grupo 4. PSP Hipertexto:* alumnos de Psicopedagogía que desarrollaron la actividad a partir de la lectura de un hipertexto.

En este caso, utilizamos una metodología cuasi-experimental con observaciones múltiples de la variable dependiente en cada uno de los grupos de estudio para sustituir el control. Para ello, tomamos como medida Pre-test los resultados que obtuvo en la prueba del Diseño I el alumnado que compuso la muestra de este segundo diseño; consideramos como Test o tratamiento el estímulo del formato textual (escrito o hipervinculado) a la hora de hacer una tarea de resumen; y tomamos los resultados obtenidos en la realización de dicha tarea como medida Pos-test.

Población y muestra

Las dificultades que encontramos para extraer de forma aleatoria una muestra de la población de estudio, nos llevaron a tomar como muestra inicial tres grupos incidentales, dos de Educación Primaria y uno de Psicopedagogía, a los que tuvimos acceso durante las tres primeras semanas del curso académico 2013/2014. Tal y como se describe en la Tabla 1, la muestra para el Diseño I estuvo constituida por un total de 130 alumnos, de los cuales 96 alumnos participaron en las pruebas que exclusivamente correspondían al Diseño II. Es decir, si tenemos en cuenta que el diseño del estudio I es la fase Pre-test del Diseño II, una vez realizadas las pruebas correspondientes, la muestra de este segundo diseño quedó compuesta por 96 alumnos que fueron divididos en cuatro grupos en función del momento formativo en el que se encontraban, y del formato textual en el que realizaban las pruebas.

Tabla 1- Muestra definitiva para el Diseño I y el Diseño II.

	GRUPO DE ESTUDIO (carrera universitaria y formato de textual de tarea)				Total alumnos
	PSP		EDP		
DISEÑO I	41 (31,5%)		89 (68,5%)		130 (100%)
DISEÑO II	PSP Texto	PSP Hipertexto	EDP Texto	EDP Hipertexto	96 (100%)
	13 (13,5%)	21 (21,9%)	31 (32,3%)	31 (32,3%)	

Grupos de estudiantes participantes en el estudio. EDP: Grupo de Educación Primaria, PSP: Grupo de Psicopedagogía.

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

La Tabla 2 recoge los diferentes instrumentos empleados para medir las variables consideradas en la investigación, así como el estudio y las fases en las que dichos instrumentos se aplicaron.

En el primer estudio empleamos:

- Un *cuestionario* para determinar la composición final de la muestra, constituido por dos partes claramente diferenciadas, con distintos objetivos: (1) recogida de información sobre datos demográficos, y (2) sobre hábitos lectores. En la primera se pretendía obtener, tanto información identificativa de los sujetos, como datos académicos de la muestra (centro de procedencia, calificación de entrada a la universidad y matrícula en otra carrera universitaria), mientras que la segunda parte estaba compuesta por un conjunto de cuestiones en torno a los hábitos lectores del alumnado.

- Una prueba de habilidades básicas de comprensión y expresión escrita para analizar la variable dependiente habilidades básicas de comprensión y expresión escrita para la construcción de conocimiento (VD) a través de 4 subvariables (ver Tabla 2). Estaba compuesta por un texto de carácter divulgativo que adaptamos de modo que los alumnos dispusieran de tiempo suficiente para realizar dos tareas propuestas: la extracción de ideas clave de cada párrafo textual y la construcción de un mapa conceptual donde se reflejasen las relaciones jerárquicas que existían entre las ideas fundamentales del texto.

En el segundo estudio, para la fase Pre-test se utilizaron los instrumentos del estudio anterior con el fin de determinar las habilidades básicas de comprensión y expresión escrita del alumnado, y analizar las variables de control consideradas. En la fase Pos-test se emplearon instrumentos con los que comprobar si los estudiantes eran capaces de utilizar estratégicamente sus habilidades de comprensión y expresión escrita para realizar una tarea académica simple, la de resumir un documento en formato textual o hipervinculado.

En concreto, en esta fase se analizó la variable dependiente Habilidades específicas de comprensión y expresión escrita para la síntesis de información (VDTH), a través dos variables operativas, utilizando los siguientes instrumentos:

- Una prueba resumen texto-hipertexto con la que analizar la variable dependiente operativa Uso de habilidades de comprensión y expresión escrita para realizar la tarea (VDTH₁); conformada por otro subconjunto de variables que atendían al estímulo textual presentado (ver Tabla 2). La prueba estaba compuesta por un texto académico relacionado con la disciplina de Tecnología Educativa, un glosario de términos donde se definían los conceptos del artículo previsiblemente más confusos; y un folio en blanco a modo de borrador para realizar la tarea de resumen. El artículo académico fue presentado en formato textual, reduciendo su extensión; y en formato hipervinculado, estableciendo una página principal y un conjunto de nodos vinculados a la misma.

- Una prueba metacognitiva para estudiar la variable operativa Procedimientos que el alumno considera haber seguido para realizar la tarea (VDTH₂) en formato textual e hipervinculado.

Tabla 2- Instrumentos y variables utilizadas

Instrumentos	Estudio	Variable	Variables operativas • Subvariables
Cuestionario	I	Control (VC)	Variables de Identificación (V.Control1) • VC1.1. Género • VC1.2. Edad
	II (fase Pre-test)		Variables Pedagógicas (V.Control2) • VC2.1. Centro de procedencia • VC2.2. Modalidad de bachillerato (Primaria) • VC2.3. Calificación de entrada a la universidad • VC2.4. Primer ciclo cursado (Psicopedagogía) • VC2.5. Calificación obtenida en el Primer ciclo (Psicopedagogía) • VC2.6. Matrícula en otra titulación universitaria
			Variables Hábitos Lectores (V.Control3) • VC3.1. Idioma de lectura • VC3.2. Causa lectura último libro • VC3.3. Materia del último libro leído • VC3.4. Cantidad libros leídos al año • VC3.5. Razones para no leer con mayor frecuencia • VC3.6. Lectura en soporte digital
Prueba de habilidades básicas de comprensión y expresión escrita	II (fase Pre-test)	Habilidades básicas de comprensión y expresión escrita para la construcción de conocimiento (VD)	Formación de la idea principal de cada párrafo (VD1) Dificultades para formar la ideas principales o claves de cada párrafo (VD2) Construcción de un mapa conceptual (VD3) Dificultades en la construcción del mapa conceptual (VD4)
Prueba de resumen texto-hipertexto	III (fase Pos-test)	Habilidades específicas de comprensión y expresión escrita para la síntesis de información (VDTH)	Uso de habilidades de comprensión y expresión escrita para realizar la tarea (VDTH1) • VDTH1.1. Tipo información subrayada (Texto impreso) • VDTH1.2. Anotaciones realizadas en el Texto impreso • VDTH1.3. Integración intertextual (Hipertexto) • VDTH1.4. Integración intertextual (Texto impreso) • VDTH1.5. Realización de Borrador • VDTH1.6. Resumen de la información de texto/hipertexto • VDTH1.7. Dificultades en la realización del resumen
Prueba metacognitiva	II (fase Pos-test)	Habilidades específicas de comprensión y expresión escrita para la síntesis de información (VDTH)	Procedimientos que el alumno considera haber seguido para realizar la tarea (VDTH2) • VDTH2.1. Procedimiento lectura (Texto impreso) • VDTH2.2. Procedimiento escritura (Texto impreso) • VDTH2.3. Procedimiento lectura (Hipertexto) • VDTH2.4. Procedimiento escritura (Hipertexto)
		Secundarias	Dificultades encontradas por el alumnado para realizar la tarea (VS1) Utilización de las ayudas a la comprensión lectora (Glosario) (VS2)
			Opinión del alumnado (VS3)

Fuente: Elaboración propia.

Todos los instrumentos utilizados se validaron mediante la técnica de juicio de expertos, que incluyó procesos de análisis de contenido a nivel individual por parte de cada experto, y a nivel grupal, de modo que los investigadores comprobaran el grado de coincidencia y divergencia en sus valoraciones, y debatieran estas últimas hasta lograr un alto nivel de consenso.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en dos fases. En primer lugar, un conjunto de expertos analizó y evaluó el contenido de las tareas realizadas por el alumnado, primero individualmente y después grupalmente, hasta llegar a un alto grado de coincidencia en sus valoraciones. Y en segundo lugar se realizaron diferentes tipos de análisis estadísticos de carácter descriptivo (tablas de contingencia) e inferencial (estadístico χ^2 , prueba t de diferencia de medias, ANOVA de un factor).

Resultados

Presentamos en dos apartados diferentes los resultados obtenidos en cada una con la finalidad de aportar una mayor claridad a los mismos.

Resultados obtenidos en el Diseño I

Para estudiar la subvariable Formación de la idea principal de cada párrafo (VD_1) analizamos las ideas extraídas por los alumnos de cada párrafo textual, sin que se apreciaran diferencias intergrupales (nivel de significancia, $n.s.=0,05$) en ninguno de ellos (ver Tabla 3). Tras haber realizado este análisis, sumamos las puntuaciones obtenidas por cada estudiante y establecimos su nivel de desempeño general en función del intervalo en el que se situaba la puntuación total obtenida (entre muy bajo y muy alto). De esta manera, observamos que el nivel del alumnado en esta subvariable se encontraba entre bajo y muy bajo. La prueba t para muestras independientes confirmó que no se daban diferencias estadísticas intergrupales ($t=0.174$, $p=0.862$).

Las dificultades observadas a la hora de formar las ideas principales o claves de cada párrafo se concretan en la Tabla 4, donde se aprecia únicamente diferencias en el párrafo 7. En concreto, el 45,5% del alumnado de Psicopedagogía malinterpretó la información de dicho párrafo, mientras que el 57,8% de los estudiantes de Primaria no expresó adecuadamente la información extraída.

Tabla 3- Formación de la idea principal de cada párrafo (VD₁)

		Párrafos								
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Categorías	Extrae:									
	La idea principal	3,8%	2,3%	15,4%	0,0%	19,2%	0,0%	19,2%	6,2%	13,8%
	La idea temática	3,8%	3,1%	2,3%	0,8%	2,3%	0,8%	6,2%	2,3%	1,5%
	Parte de la idea principal	3,8%	7,7%	10,8%	3,1%	6,2%	6,9%	10,0%	11,5%	6,9%
	Parte de la idea temática	3,1%	2,3%	4,6%	0,0%	6,2%	2,3%	11,5%	0,0%	1,5%
	Tiene dificultades para extraer la idea principal o temática	85,4%	84,6%	66,9%	96,2%	66,2%	90,0%	53,1%	80,0%	76,2%
<i>Total de alumnos</i>		130 (100%)								
χ^2 (Educación Primaria y Psicopedagogía)	χ^2 (gl)	8,924 (4)	2,307 (4)	0,828 (4)	0,552 (2)	3,497 (4)	3,962 (3)	1,209 (4)	2,075 (3)	2,122 (4)
	<i>p</i>	0,063	0,680	0,654	0,759	0,478	0,266	0,877	0,557	0,713
<i>Nivel de dificultad para cada párrafo</i>		MEDIO	ALTO	BAJO	ALTO	MEDIO	ALTO	BAJO	BAJO	BAJO

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la sub-variable Construcción de un mapa conceptual (VD₃), hemos de señalar que ningún alumno fue capaz de reflejar en el desarrollado las relaciones estructurales que se daban entre las ideas más importantes del texto, y solamente un 3,1% estructuró dichas ideas en torno a una forma organizativa subordinada del mismo ($c^2=0.651$; $p=.420$).

Tabla 4. Dificultades para formar las ideas principales o claves de cada párrafo (VD₂)

		Párrafos								
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Sub-categorías	No tiene dificultades de expresión escrita, pero extrae una idea/tema secundario o construye una idea muy general	54,1%	36,4%	21,8%	39,2%	36,0%	9,4%	23,2%	3,8%	32,3%
	Construye la idea basándose en una mala interpretación de la información del párrafo	8,1%	16,4%	3,4%	14,4%	4,7%	41,0%	29,0%	51,9%	19,2%
	Dificultades para expresar la idea que extrae	37,8%	47,3%	74,7%	46,4%	59,3%	49,6%	47,8%	44,2%	48,5%
<i>Total de errores</i>		111 (100%)	110 (100%)	87 (100%)	125 (100%)	86 (100%)	117 (100%)	69 (100%)	104 (100%)	99 (100%)
χ^2 (Educación Primaria y Psicopedagogía)	χ^2 (gl)	1,898 (2)	4,164 (2)	0,850 (2)	4,764 (2)	1,614 (2)	1,080 (2)	6,335 (2)	4,807 (2)	1,752 (2)
	<i>p</i>	0,387	0,125	0,654	0,092	0,446	0,583	0,042	0,090	0,417
<i>Nivel de dificultad para cada párrafo</i>		MEDIO	ALTO	BAJO	ALTO	MEDIO	ALTO	BAJO	BAJO	BAJO

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de Dificultades en la construcción del mapa conceptual (VD₄) cabe destacar que un 64,3% de los estudiantes construía un tipo en el que no quedaba clara la estructura y/o significados globales. Además, un 26,2%, a pesar de construir un mapa conceptual estructurado de forma clara, recogía relaciones que no eran las que se establecían en el texto. No puede hablarse, por tanto, de diferencias intergrupales, en torno a esta variable ($\chi^2=3.447$; $p=.178$).

Partiendo de los resultados obtenidos, observamos un nivel de comprensión lectora bastante bajo en general, teniendo en cuenta las variables consideradas. Por una parte, el nivel de desempeño de los alumnos para la sub-variable Formación de la idea principal de cada párrafo (VD₁) se encontraba entre bajo y muy bajo; y por otra, un 96,9% de la muestra presentó dificultades para la Construcción del mapa conceptual (Subvariable VD₃).

Debemos tener en cuenta que, como señalan Sánchez, García y Rosales (2009, 2010), los lectores difícilmente procesan el texto a nivel local y global simultáneamente, ya que esto implicaría un importante gasto de recursos cognitivos. Por ello, deben de ser capaces de simplificar la tarea de lectura gestionando adecuadamente sus recursos para pasar de un ciclo microestructural a otro macroestructural. Para ello resulta de gran utilidad que el lector conozca y emplee técnicas como la extracción de ideas clave o el mapa conceptual con las que descargar sobre el papel tanto ideas como relaciones entre las mismas, que no tendrá que recuperar de su memoria a largo plazo en el momento en el que las necesite.

Todas las dificultades comentadas anteriormente nos llevan a pensar que cuando los alumnos se enfrenten a un texto más complejo, como es, por ejemplo, el texto/hipertexto de la fase Pos-test del Diseño II, tendrán problemas al gestionar sus recursos para alcanzar un desempeño adecuado.

Resultados obtenidos en el Diseño II

Partiendo de los datos obtenidos en el Diseño I para aquellos alumnos que también realizaron las pruebas Pos-test, efectuamos los mismos análisis en los cuatro grupos que componían la muestra de este segundo diseño.

El análisis de las variables de control consideradas no muestra diferencias intergrupales ($n.s.=0,05$). Además, dichas diferencias tampoco se producen en tres de las cuatro sub-variables analizadas para valorar las Habilidades básicas de comprensión y expresión escrita para la construcción de conocimiento (VD). El alumnado alcanzó un nivel de desempeño general entre bajo y muy bajo en la sub-variable Formación de la idea principal de cada párrafo (VD_1), mostrando dificultades que, atendiendo a la sub-variable Dificultades para formar la idea principal de cada párrafo (VD_2), indican una escasa competencia para expresar adecuadamente la información extraída. Señalar que el 95,8% de la muestra presenta también dificultades a la hora de construir el mapa conceptual.

De la misma forma que en el Diseño I, los alumnos, en este caso organizados en cuatro grupos, presentaron escasas habilidades básicas de comprensión y expresión escrita, tal y como se desprende del tipo de desempeño, entre bajo y muy bajo, en la formación de la idea principal de cada párrafo (VD_1). Y, por otra parte, dificultades para la construcción de un mapa conceptual donde se recoja la macroestructura del texto leído (VD_3).

Pasamos a describir los resultados obtenidos en la fase Pos-test del segundo diseño. Analizamos la variable dependiente Habilidades específicas de comprensión y expresión escrita para la síntesis de información (VDTH) partiendo de dos variables operativas: Uso de habilidades de comprensión y expresión escrita para realizar la tarea ($VDTH_1$) y Procedimientos que el alumno considera haber seguido para realizar la tarea ($VDTH_2$).

En cuanto a la primera variable ($VDTH_1$), los análisis efectuados no mostraron diferencias intergrupales para la mayoría de las sub-variables consideradas. Las sub-variables vinculadas a la lectura de texto impreso indican que el 93,2% de los estudiantes no realizaban anotaciones en el mismo, y el 97,7% no recogieron información del pie de página en el resumen que escribían. Cabe puntualizar, no obstante, que un importante número de estudiantes pertenecientes al grupo *PSP texto* subrayaron algunos aspectos

estructurales, mientras que los pertenecientes al grupo *EDP* realizaron de forma más diversificada estas tareas. Por su parte las sub-variables relacionadas, tanto con la lectura de texto impreso como de texto hipervinculado, reflejan que el 94,8% de los estudiantes no realizó un borrador y que todos tuvieron dificultades para efectuar el resumen, ya que el 86.5% de ellos construyeron un texto cuyo significado global no estaba claro.

Únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en la subvariable Integración intertextual (Hipertexto) (VDTH_{1,3}), asociadas al hecho de que el 28,5% de grupo PSP hipertexto utilizó los vínculos, mientras que ninguno del grupo *EDP hipertexto* lo hizo ($\chi^2=10,012$; $p=0,007$). A pesar de estas diferencias, parece claro que la mayor parte del alumnado no recoge información de los hipervínculos en su resumen (88,5%).

Tomando todo ello en consideración, y situando los hallazgos dentro de estudios actuales sobre el tema, como por ejemplo los de Escoriza (2006), Meyer y Ray (2011) y Van Dijk (2006), o de otros más clásicos (MADLER; JOHNSON, 1977; VAN DIJK; KINTSCH, 1983), podemos afirmar que los alumnos tuvieron problemas a la hora de usar estratégicamente la superestructura textual con el fin de extraer la macroestructura del texto. Siendo así, encontramos que siguen estrategias de síntesis muy ligadas al código de superficie, no hacen anotaciones en el texto, apenas logran centrarse en los aspectos estructurales del mismo cuando subrayan, y no emplean un borrador. Creemos que la principal causa de estos problemas estriba en que carecían de la formación adecuada para desempeñar este tipo de tareas. Además, quienes leyeron el hipertexto no utilizaban en el resumen la información de los hipervínculos, aspecto que, teniendo en cuenta las dificultades que acabamos de señalar, parece responder principalmente a problemas de comprensión, más que al uso de criterios estructurales.

En lo que respecta a los Procedimientos que el alumno considera haber seguido para realizar la tarea (VDTH₂), la Tabla 5 muestra que se producen diferencias entre los grupos en todas las subvariables consideradas. Aunque la mayor parte de los estudiantes que leyeron el texto impreso lo hicieron una o varias veces, además de subrayarlo, existía un 22,6 % del grupo *EDP texto* que no realizó la actividad de subrayado. Mientras que el 61,5% de los estudiantes pertenecientes al grupo *PSP texto* efectuó el resumen a partir de lo que había subrayado, la mayoría del grupo *EDP texto* lo realizó directamente del documento (74,2%). Una proporción significativa de los estudiantes del grupo PSP hipertexto leyeron los hipervínculos (71,4%), pero el 64,5% de los pertenecientes al grupo *EDP hipertexto* no lo hicieron. Por último, cabe añadir que, a pesar de las diferencias intergrupales existentes, la mayor parte del alumnado realizó el resumen directamente de la información del texto hipervinculado.

En síntesis, tanto los alumnos de Psicopedagogía como los de Educación Primaria utilizaban procedimientos de comprensión lectora que se pueden incluir dentro de la categoría de lector inmaduro. No obstante, tal como hemos evidenciado, existen ciertas diferencias en los procedimientos utilizados por unos y otros al realizar la tarea de resumir el documento impreso.

Tabla 5- Procedimientos que el alumno dice seguir para realizar la tarea (VDTH₂)

Sub-variables		PSP Hipertexto	EDP Hipertexto	PSP Texto	EDP Texto	Alumnos según tipo de respuesta	χ^2 (gl)	p
VDTH2.1. Procedimiento lectura (Texto impreso)	Lee dos o más veces el texto y lo subraya	-	-	46,2%	45,2%	45,5%	8,303 (3)	0,04
	Lee una vez el texto y lo subraya	-	-	53,8%	19,4%	29,5%		
	Lee el texto sin subrayarlo	-	-	0,0%	22,6%	15,9%		
	NS/NC	-	-	0,0%	12,9%	9,1%		
VDTH2.2. Procedimiento escritura (Texto impreso)	Realiza alguno de los tres pasos anteriores, y luego relea el resumen y omite información	-	-	23,1%	6,5%	11,4%	38,235 (4)	0,00
	Hace el resumen a partir de anotaciones/borrador	-	-	15,4%	0,0%	4,5%		
	Hace el resumen a partir de lo subrayado	-	-	61,5%	0,0%	18,2%		
	Hace el resumen directamente del texto	-	-	0,0%	74,2%	52,3%		
	NS/NC	-	-	0,0%	19,4%	13,6%		
VDTH2.3. Procedimiento lectura (Hipertexto)	Lee el hipertexto dos o más veces entrando en todos los hipervínculos	33,3%	6,4%	-	-	17,3%	13,314 (4)	0,01
	Lee el hipertexto una vez entrando en todos los hipervínculos	14,3%	12,9%	-	-	13,5%		
	Lee el hipertexto entrando en parte de los hipervínculos	23,8%	6,5%	-	-	13,5%		
	No lee hipervínculos	28,6%	64,5%	-	-	50,0%		
	NS/NC	0,0%	9,7%	-	-	5,8%		
VDTH2.4. Procedimiento escritura (Hipertexto)	Realiza alguno de los tres pasos anteriores, y luego relea el resumen y omite información	23,8%	0,0%	-	-	9,6%	13,549 (4)	0,01
	Hace el resumen a partir de borrador	14,3%	12,9%	-	-	13,5%		
	Copia información del hipertexto en un documento word, destaca información que considera importante, y hace el resumen	9,5%	0,0%	-	-	3,8%		
	Hace el resumen directamente del texto	52,4%	77,4%	-	-	67,3%		
	NS/NC	0,0%	9,7%	-	-	5,8%		

Grupos de alumnos y procedimientos que utilizan los alumnos para seguir las tareas. EDP: Grupo de Educación Primaria, PSP: Grupo de Psicopedagogía. VDTH: variables dependientes relativas a las habilidades específicas de comprensión y expresión escrita para la síntesis de información. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La primera conclusión obtenida a partir de los resultados obtenidos es que el momento formativo en el ámbito universitario no es un factor determinante para la posesión de habilidades básicas de comprensión lectora y expresión escrita en la muestra considerada. El análisis de las tareas de extracción de ideas clave y construcción de un mapa conceptual indica que, tanto los alumnos que comenzaron el grado de Maestro en Educación Primaria, como aquellos que accedían a la licenciatura en Psicopedagogía (segundo ciclo) desde alguna de las titulaciones de Maestro, mostraron déficits importantes en competencias lectoras tales como seguir la progresión temática del texto, usar estratégicamente la superestructura textual para procesar globalmente el mismo y autorregular la metacompreensión.

En segundo lugar, el formato textual no es tampoco una variable determinante para predecir un mejor nivel de desempeño a la hora de realizar la tarea de resumir por escrito un documento académico. Los estudiantes, en general, construyeron resúmenes cuyo significado global no estaba claro, percibiéndose en ellos deficiencias que indicaban el uso estrategias de síntesis más ligadas al código de superficie del texto que a la construcción del modelo de la situación. Además, teniendo en cuenta que la mayor parte de los alumnos no utilizaron un borrador, difícilmente podían gestionar adecuadamente sus recursos cognitivos para procesar globalmente el texto. Todo ello parece indicar que no se utilizó estratégicamente la estructura del texto/hipertexto para extraer la macroestructura. Por otra parte, de manera más específica, apreciamos que aquellos que leyeron el documento académico en formato impreso no emplearon técnicas como la toma de notas, estrategia que les hubiera permitido destacar y sintetizar la información importante. Y aunque la mayoría utilizaba la técnica del subrayado, muy pocos se centraban en los aspectos relacionados con la estructura del texto. Por otra parte, tanto los estudiantes que leyeron el documento académico en formato hipervinculado como quienes lo hicieron en formato impreso no utilizaron la información intertextual en el resumen que escribieron. Si tenemos en cuenta que el alumnado, en general, no era capaz de utilizar estratégicamente la superestructura para extraer la macroestructura del texto/hipertexto, consideramos que la ausencia de información intertextual en los resúmenes podría deberse más a dificultades de comprensión que al uso de criterios estructurales.

Según diferentes autores (MCNAMARA et al., 2007; MEYER; RAY, 2011; SALMERÓN; GUTIÉRREZ-BRAOJOS, 2012) los lectores maduros ponen en marcha una serie de procedimientos antes de la lectura, como el planteamiento de objetivos, la exploración textual o el ojeado; durante la lectura, tomando notas en el texto, formulando auto-preguntas y resolviendo problemas de comprensión; y tras la lectura, mediante la realización de borradores. Considerando todo ello, así como el nivel de desempeño en la tarea, parece evidente que los procedimientos que los estudiantes utilizaron para realizar el resumen no eran adecuados. Ninguno mencionaba plantearse objetivos, tomar notas en el texto, formularse auto-preguntas, resolver problemas de comprensión, o elaborar un borrador.

A pesar de ello, y considerando las diferencias encontradas ($n.s.=0,05$), vinculadas fundamentalmente al momento formativo, cabe afirmar que, en ciertos aspectos, los procedimientos empleados por los alumnos de Psicopedagogía fueron mejores que los de Educación Primaria. En particular, el proceso empleado por los alumnos de Psicopedagogía

para realizar el resumen partiendo de la información subrayada resultó ser más adecuado que el seguido por el grupo de Educación Primaria, quienes lo efectuaron directamente de la lectura del texto; los alumnos de Psicopedagogía leyeron, al menos, parte de los hipervínculos, mientras que una proporción importante de Educación Primaria no accedió a ninguno de ellos; una buena parte de la muestra de Psicopedagogía utilizó el glosario, mientras que la mayoría de Educación Primaria no lo hizo a pesar de que, previsiblemente, deberían estar menos familiarizados con los términos que aparecían en el documento. En general, los alumnos afirmaban que la tarea de resumen era muy útil, además de considerar no haber tenido dificultades a la hora de realizarla. Ello nos sugiere que, aunque conocían la importancia de la tarea, los estudiantes no eran conscientes de las posibles dificultades que entraña su elaboración.

En definitiva, no parece que los alumnos que habían finalizado la titulación de Maestro y se encontrasen cursando Psicopedagogía hubieran adquirido, tras tres años de formación académica, habilidades de comprensión lectora y expresión escrita eficaces. Por el contrario, en muchos aspectos, mostraban dificultades similares a los estudiantes que acababan de acceder al grado de Maestro en Educación Primaria cuando tenían que enfrentarse a tareas tales como extraer ideas clave, construir un mapa conceptual, o elaborar un resumen. A tenor de los resultados obtenidos, consideramos necesario que la comunidad educativa en general, y los agentes educativos con capacidad legislatora en particular, llevaran a cabo una reflexión profunda sobre las medidas necesarias para reducir las deficiencias de los estudiantes universitarios en materia de comprensión lectora y expresión escrita. En otras palabras, cabría preguntarse si las políticas educativas, incluyendo los planes de estudio en las universidades, deberían ser adaptadas para mejorar la formación en estas competencias. En buena medida, resulta paradójico que la publicación de ciertos estudios, como es el caso de los informes PISA sobre comprensión lectora de estudiantes de 15 años de edad, generen un gran interés e incluso controversia en las comunidades educativas de diferentes países, mientras que no sea habitual encontrar estudios sobre el grado de competencia de los estudiantes universitarios que, como es el caso de los estudiantes de Magisterio, previsiblemente ejercerán su labor profesional futura como docentes.

A pesar de que los resultados obtenidos en el estudio realizado en la Universidad de Salamanca no pueden generalizarse a otros contextos por las características de la muestra analizada, estimamos imprescindible que, tanto en la etapa formativa inicial (los grados de Maestro) como en el ejercicio de su profesión, el profesorado reciba una adecuada formación en lo que respecta a las técnicas de resumen, extracción de ideas clave de textos e hipertextos, así como en el diseño de mapas conceptuales. Para ello, creemos necesario, en primer lugar, el desarrollo de programas para la capacitación del alumnado de los grados de Maestro, de modo que los futuros docentes aprendan a utilizar todas las estrategias mencionadas. Dichos programas específicos de capacitación deben de integrarse en aquellas materias que se imparten en el grado, relacionadas con contenidos de comunicación y tecnología, en las que se empleen los dos formatos textuales considerados en la presente investigación. En segundo lugar, también estimamos conveniente el desarrollo de programas de formación en centros que permitan a los docentes de Educación Primaria formar al alumnado en el empleo estratégico y autorregulado de las competencias implicadas en la comprensión y producción escrita.

Referencias

ARROYO, Rosario; JIMÉNEZ-BAENA, Abrahan F. Estructuración del ensayo científico sobre contenidos interculturales y competencias escritoras de estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 34, n. 2, p. 351-367, 2016.

CABERO-ALMENARA, Julio; PIÑERO, Rocío; REYES, Miguel María. Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 40, n. 159, p. 144-159, 2018.

DUGAREVA, Elena A.; DIÉGUEZ, Raquel; PÉREZ, Nereyda. Modelo didáctico del proceso de formación comunicativa científica escrita de los estudiantes universitarios. **Pedagogía Universitaria**, La Habana, v. 19, n. 4, p. 55-68, 2014.

ESCORIZA, José. **Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2006.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Programa para la evaluación internacional de los alumnos: informe español**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Resultados del informe PIAAC de la OCDE**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.

HERRADA, Gabriel; QUINTERO, Anunciación. Habilidades básicas implicadas en la construcción del conocimiento en los alumnos universitarios a través de textos hipervinculados. In: JORNADAS UNIVERSITARIAS DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 19., 2011, Sevilla. **Anales...** Sevilla: Universidad de Sevilla, 2011. p. 778-786.

HIRVELA, Alan; DU, Qian. Why am I paraphrasing: undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 12, n. 2, p. 87-98, 2013.

KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration model. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 163-183, 1988.

MADLER, Jean M.; JOHNSON, Nancy S. Remembrance of things parsed: story structure and recall. **Cognitive Psychology**, v. 9, p. 111-151, 1977.

MANDIN, Sonia; LEMAIRE, Benoît; DESSUS, Philippe. Modeling summarization assessment strategies with LSA. In: EUROPEAN WORKSHOP ON LATENT SEMANTIC ANALYSIS IN TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING, 1., 2007, Heerlen. **Anales...** Heerlen: Open University of Netherlands, 2007. p. 20-21.

MARTÍNEZ, Waltraud; ESQUIVEL, Ismael. Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 39, n. 157, p. 105-122, 2017.

MCNAMARA, Danielle S et al. The 4-pronged comprehension strategy framework. In: MCNAMARA, Danielle S. (Org.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies** Mahwah: Erlbaum, 2007. p. 465-496.

MEYER, Bonnie J. F.; RAY, Melissa N. Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 4, n. 1, p. 127-152, 2011.

RAMÍREZ, Pamela; ROSSEL, Katherine; NAZAR, Gabriela. Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de lenguaje y comunicación de séptimo año básico. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 2, p. 213-231, 2015.

RELLO, Javier et al. Funcionamiento ejecutivo y comprensión lectora al finalizar educación primaria. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, v. 1, n. 2, p. 367-376, 2018.

ROUET, Jean-François; BRITT, M. Anne. Relevance processes in multiple document comprehension. In: MCCRUDDEN, Matthew, MAGLIANO, Joseph; SCHRAW, Gregory (Org.). **Relevance instruction and goal-focusing in text learning**. Greenwich: Information Age, 2011. p. 19-52.

RUIZ, Rocío; VÁZQUEZ, Esteban; SEVILLANO, María Luisa. La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita: percepción del alumnado sobre su funcionalidad. **Ocnos**, Cuenca, v. 16, n. 2, p. 107-110, 2017.

SALMERÓN, Honorio; GUTIERREZ-BRAOJOS, Calixto. La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. **Profesorado**, Granada, v. 16, n. 1, p. 5-13, 2012.

SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, José Ricardo; ROSALES, Javier. **La lectura en el aula: qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer**. Barcelona: Grao, 2010.

SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, José Ricardo; ROSALES, Javier. Para ayudar a comprender: ¿Qué se debe hacer? ¿Qué se hace? ¿Qué se puede hacer? **Aula de Innovación Educativa**, Barcelona, v. 180, p. 65-70, 2009.

SÁNCHEZ, Emilio; SOLÉ, Isabel. Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas, **Aula de Innovación Educativa**, Barcelona, v. 179, p. 60-64, 2009.

SANELEUTERIO, Elia. El desarrollo de la competencia ortográfica en los estudios de Magisterio. **Boletín Redipe**, Cali, v. 7, n. 6, p. 33-38, 2018.

TIJERO, Talía. Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch, **Onomázein**, Santiago do Chile, v. 19, p. 111-138, 2009.

VAN DIJK, Teun A. Discourse, context and cognition. **Discourse Studies**, v. 8, n. 1, 159-177, 2006.

VAN DIJK, Teun; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VEGA, Yuri; TORRES, Angélica María; DEL CAMPO, Manuel. Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 50, n. 95, p. 453-471, 2017.

WESTBY, Carol et al. Summarizing expository texts. **Top Lang Disorders**, v. 30, n. 4, p. 275-287, 2010.

Recibido en: 27.05.2018
Revisiones en: 21.09.2018
Aprobado en: 06.11.2018

Gabriel Herrada Valverde es doctor por la Universidad de Salamanca, donde es colaborador del Grupo de Investigación en Tecnología Educativa. Licenciado en Psicopedagogía. Ha sido docente en la Universidad de Jaén, y actualmente es profesor de la Universidad de Almería.

Rosario Isabel Herrada Valverde es doctora por la Universidad de Almería, donde imparte docencia en la actualidad. Licenciada en Psicopedagogía. Ha sido docente en las Universidades de Castilla-La Mancha y de Murcia. Ha realizado estancias en la Universidade do Algarve (Portugal).