

**Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios
con bajo rendimiento en comprensión de textos.
Estudio de casos¹**

**Implicit theories about reading in underachieving college
freshmen in text comprehension.
Case studies**

**Théories implicites sur la lecture, chez des étudiants universitaires
débutants ayant un faible niveau en compréhension de textes.
Études de cas**

Mauricio Vilca-Rodríguez

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
mvilcaro@unsa.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0594-4142>

Guido Torres-Orihuela

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú
htorreso@unsa.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4459-3157>

¹ Este proyecto fue financiado por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, mediante el fondo concursable de investigación «Proyectos de Investigación Básica o Aplicada en Ciencias Sociales, 2019-1», según contrato IBA-CS-01-2019-UNSA: «Teorías implícitas sobre la lectura en ingresantes universitarios con bajo rendimiento en comprensión de textos. Estudio de casos». Asimismo, agradecemos al Dr. Giovanni Parodi Sweis (1962-2020) y a los estudiantes que participaron de la investigación por su colaboración.



Resumen:

Este estudio tuvo como objetivo general identificar las teorías implícitas acerca de la lectura en estudiantes que ingresan a la universidad con bajos niveles en la competencia «comprensión de textos». La investigación se desarrolló mediante el método de estudio de casos múltiple y se aplicó una entrevista semiestructurada a 15 ingresantes universitarios que obtuvieron resultados poco favorables en la prueba de lectura. Para tal fin, los datos se organizaron mediante un sistema de categorización que permitió analizar la correspondencia entre conceptualizaciones, objetivos de lectura y teorías implícitas. Se concluye que los estudiantes presentan concepciones de lectura propias de teorías implícitas reproductivas, interpretativas y literarias, lo que representa una mayor dependencia del lector respecto de lo que se dice en el texto.

Palabras clave: teorías implícitas, conocimiento implícito, teorías implícitas de lectura, rendimiento en lectura, ingresantes universitarios

Abstract:

This study had the general objective of identifying the implicit theories about reading in students entering college with low levels in text comprehension competence. The research was developed using the multiple case study method and a semi-structured interview was applied to 15 university freshmen who obtained poor results in the reading test. To this end, the data were organized by means of a categorization system that made it possible to analyze the correspondence between conceptualizations, reading objectives and implicit theories. It is concluded that students have their own reading conceptions of reproductive, interpretive and literary implicit theories, which represents a greater dependence of the reader on what is said in the text.

Key words: implicit theories, implicit knowledge, implicit reading theories, reading achievement, university freshmen

Résumé:

Le but de cette recherche est d'identifier les théories implicites sur la lecture chez les étudiants qui entrent à l'université avec un faible niveau de

compétence en compréhension de textes. Cette recherche s'est effectuée en utilisant la méthode d'études de cas multiples ; un entretien semi-structuré a été appliqué à 15 étudiants entrant à l'université qui avaient obtenu de mauvais résultats au test de lecture. À cette fin, les données ont été organisées au moyen d'un système de catégorisation qui a permis d'analyser la correspondance entre les conceptualisations, les objectifs de lecture et les théories implicites. Nous concluons que les étudiants présentent des conceptions de lecture qui renvoient à des théories implicites reproductives, interprétatives et littéraires, ce qui amène une plus grande dépendance du lecteur à l'égard de ce qui est dit dans le texte.

Mots clés: théories implicites, connaissances implicites, théories implicites sur la lecture, niveau scolaire en lecture, étudiants universitaires de première année

Recibido: 8/09/2022 Aprobado: 15/04/2023 Publicado: 30/06/2023

1. Introducción

Durante los últimos años, el Perú ha experimentado diversos cambios vinculados con la concepción de cómo educar, y más aún con la de para qué educar, como elementos clave en los fines de la educación peruana. En lectura, tanto a nivel superior universitario (SU) como en la educación básica regular (EBR), se busca garantizar que los estudiantes alcancen las competencias del perfil de egreso. Respecto a la competencia de lectura, el Currículo Nacional (sobre el perfil de egreso de los estudiantes al concluir la EBR) plantea lo siguiente: «El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos» (MINEDU y CNEB, 2016, p. 15).

Por lo tanto, se entiende que, de cumplirse con esta meta, los estudiantes que culminan la secundaria logran desarrollar, entre muchas otras,

las habilidades básicas para desempeñarse con eficacia en actividades de lectura y escritura. En ese sentido, de acuerdo a lo señalado en el artículo 97 de la Ley Universitaria 30220, estarían aptos para acceder a los estudios universitarios —luego de alcanzar una vacante en algún programa de estudio ofertado a nivel nacional—. Sin embargo, ¿realmente estarán preparados para cumplir satisfactoriamente con objetivos de lectura a nivel universitario?

Los jóvenes que logran su admisión a la universidad deben enfrentar nuevos retos y desafíos en función de las exigencias del currículo y las características de cada programa, pero de manera general tendrán que resolver con solidez problemas de lectura y escritura como parte de los procesos de alfabetización académica. Algunos estudios hacen hincapié en que los ingresantes a la universidad tienen mayores dificultades para leer que para escribir (Clerici et al., 2015). Además, formar parte de una comunidad universitaria implica estar aptos para participar en una diversidad de actividades curriculares y extracurriculares mediadas por la lectura de textos escritos, tales como sesiones teóricas y prácticas, actividades de investigación formativa, investigación científica y responsabilidad social, así como la pertenencia a grupos culturales y de representación política estudiantil. Es en este nuevo escenario de aprendizaje donde se pueden generar dificultades para quienes no alcanzaron, de modo eficaz, las competencias básicas para comprender textos escritos (Puello et al., 2018).

Otra dificultad evidente está referida al tipo de textos que leen los estudiantes: la complejidad que representa enfrentarse a nuevos géneros discursivos y académicos. Se sabe que leer y escribir en carreras de ingeniería puede resultar una labor completamente distinta a los procesos de generación de textos en el área de ciencias sociales y ciencias biomédicas; por ello es importante conocer «cómo se enseñan y cómo se aprenden» (Navarro, 2019). La complejidad de esta competencia para algunos ingresantes se hace más evidente cuando se solicita el uso de estrategias de lectura para el manejo de información que concierne específicamente a un determinado programa de estudio, dado que en cada disciplina o área del conocimiento se promueve la utilización de distintos géneros discursivos y, por tanto, se

exigiría un procesamiento mental distinto (Parodi, 2015, p. 20). En ese sentido, los procesos cognitivos que se activan para construir significados a partir del abordaje de textos académicos pueden variar dependiendo de diversos elementos lingüísticos y extralingüísticos que median el proceso y análisis de la información de textos, según sean estos monomodales o multimodales.

Los estudios sobre comprensión lectora realizados en Perú están orientados a la identificación del rendimiento académico, los niveles de lectura y los problemas asociados al reconocimiento de ideas principales, temas y subtemas; además, tienen como centro de interés la medición de la eficacia de estrategias que se utilizan para el aprendizaje de la lectura en niños, adolescentes y estudiantes universitarios (Cáceres, 2016). Otros trabajos relacionan la lectura y las dificultades del sujeto que lee con el contexto sociocultural peruano (Morales, 2011), e incluso lograron medir la repercusión de variables sociales y culturales en los resultados de las evaluaciones censales (Bos et al., 2014). En 2022, algunos educadores e investigadores peruanos publicaron los resultados de un estudio que midió las inferencias en lectura y su relación con la escritura de discursos argumentativos. Los hallazgos permitieron corroborar que el lector inferencial logra reconocer y producir textos argumentativos de mayor calidad (Leyva et al., 2022, p 24); sin embargo, no se han reportado investigaciones relacionadas con la incidencia de las teorías implícitas en el logro de actividades de lectura y escritura, sobre todo en ingresantes universitarios de Perú. Por consiguiente, dicho estudio debe tomarse como un punto de partida para intentar comprender el rol preponderante que representa el conocimiento implícito en tareas de lectura.

Se sabe que los conocimientos implícitos pueden variar dependiendo de la actividad o rol que desempeñan los individuos, e incidir, por ejemplo, en los niveles de desempeño en lectura. Así, Hernández (2012) corroboró mejores niveles de rendimiento académico en estudiantes que poseen teorías implícitas constructivas en comparación con aquellos que reportan dominio de teorías implícitas reproductivas. En el contexto universitario, estas prácticas letradas están mediadas por un conjunto de elementos lingüísticos y no lingüísticos, de construcción y reconstrucción

de discursos que le permiten al lector asumir una identidad profesional (Parodi, 1999).

En esta línea de investigación, Makuc (2011) logró medir y constatar que las teorías implícitas (en adelante TI) sobre la lectura con mayor predominio entre los lectores son de tipo interactivo y se caracterizan por centrar la atención en el diálogo lector-texto; es decir, se busca reconocer la articulación entre lo dicho en la obra, sus voces y lo que ocurre en el contexto. Por otro lado, los resultados de este estudio corroboran la presencia de un grupo menor de lectores con representaciones mentales propias de la teoría implícita literaria, dado que focalizan la atención en el placer por la aproximación a la lectura de diversos géneros literarios; a su vez, estos estudiantes que tienen teorías implícitas literarias mostraron bajo nivel en la medición de la lectura. Desde esta perspectiva, se observa que los estudiantes enfrentan tareas de comprensión de textos escritos, con mayor o menor complejidad, y no logran activar altos niveles de dominio epistémico para lograr sus objetivos como lectores (Peronard, 2005).

Conocer las concepciones o creencias sobre la lectura y el proceso lector ha motivado diversos estudios tanto en el ámbito latinoamericano como en otras regiones. Recientemente, Makuc (2020) logró concluir que existe un conjunto de representaciones mentales implícitas que guían y orientan las tareas de lectura en estudiantes chilenos, y que estas constituyen las TI que se manifiestan en el desempeño de cada individuo durante la realización de actividades sobre comprensión textual. Estos resultados se complementan con estudios anteriores que revelan que la mayoría de los sujetos con problemas de lectura delatan concepciones sobre la lectura, el texto y la comprensión, característicos en un lector inexperto (Peronard, 2005; Schraw y Bruning, 1996). Los resultados de sendas investigaciones constatan que sí es posible una aproximación a los problemas de lectura desde el estudio de las representaciones de lectura de los individuos en distintos niveles de investigación: básico y superior (Schraw, 2000).

De este análisis desprendemos que existe la posibilidad de conocer las TI que orientan las conductas de lectura en estudiantes universitarios

con bajo rendimiento en comprensión textual. Por lo tanto, el objetivo general del trabajo radicó en identificar los tipos de teorías implícitas sobre lectura en 15 estudiantes universitarios con bajo rendimiento en las pruebas de comprensión de textos, que lograron su ingreso a la Universidad Nacional de San Agustín en 2020 y en cuyo plan de estudios se desarrolla la asignatura Comunicación Integral como parte de los estudios generales.

De otro lado, los objetivos específicos que complementan el propósito de la investigación fueron los siguientes:

- Analizar las conceptualizaciones de lectura en relación a las teorías implícitas de estudiantes que ingresan a la universidad con bajo rendimiento en lectura.
- Analizar los objetivos de lectura en relación a las teorías implícitas de estudiantes que ingresan a la universidad con bajo rendimiento en lectura.

2. Marco conceptual

En términos generales, las TI están asociadas a elementos de carácter individual y cognitivo, por un lado, y a patrones sociales y culturales, por otro. La perspectiva del individuo como responsable de la construcción de teorías tiene claro sustento en la psicología cognitiva, que explica que estas tienen como principal actor al individuo en interacción con el entorno (Pozo, 2001). Así, las TI tienen como finalidad establecer vínculos epistémicos entre la comprensión y la predicción del mundo gracias a los conceptos y relaciones entre ellos, lo cual también ocurre con las teorías científicas cuando se trata de entender la «realidad». Por el contrario, la perspectiva cultural sostiene que las concepciones de los elementos que nos rodean, incluido el lenguaje, tienen origen sociocultural, y es la propia sociedad quien, a partir de diversos patrones de conducta, fomenta el aprendizaje de ciertos conocimientos en los individuos como prueba de su pertenencia a cada grupo (Pozo, 2009). En este sentido, podemos señalar que las TI están configuradas a partir de construcciones personales del individuo, pero

que, a su vez, están mediadas por un conjunto de experiencias de origen social y cultural (Murphy y Medin, 1985; Rodrigo, 1994).

2.1. Antecedentes teóricos de las teorías implícitas (TI)

Los resultados de investigaciones que se han realizado en países asiáticos como Hong Kong permiten entender cómo un sistema educativo estructurado con base en modelos de lectura interactivos (lector-texto-contexto) y constructivos (leer para construir sentido) no garantiza altos niveles de comprensión textual, porque se reconoce que la influencia de las concepciones tradicionalistas (lectura lineal y basada en la retención de información) sobre el acto de leer genera múltiples dificultades (Zhu et al., 2020). Del mismo modo, otros estudios han logrado determinar que la conceptualización de palabras durante la comprensión varía según la experticia en cada tema y según la edad (Hupp et al., 2020). Esta relación entre lo implícito y lo explícito puede entenderse desde diversas perspectivas teóricas (psicología cognitiva, filosofía y sociología) como un conjunto de construcciones mentales que están interiorizadas por los sujetos a partir de procesos de apropiación individual, pero influidos por procesos de interacción social y cultural en los que participan (Durkheim, 1898; Kelly, 1955; Pozo, 2001).

Desde la filosofía del lenguaje se entiende que los individuos poseen significados que se van estructurando durante ese proceso de apropiación de su «realidad» circundante (constructos, creencias) (Wittgenstein, 1953/1999, p. 329). Las características de estos constructos teóricos se pueden resumir en cinco ítems (Pozo et al., 2006):

- a. Son el resultado de las vivencias personales, pero influidas por las experiencias culturales del entorno social.
- b. Forman parte del lado inconsciente del individuo.
- c. Están fuertemente vinculadas con el discurso del individuo, pero sobre todo con sus hábitos.
- d. Intervienen en las decisiones de los sujetos.
- e. Tienen estabilidad y son difíciles de modificar.

2.2. Las teorías implícitas de lectura

Tras la revisión de la literatura más próxima a nuestro problema de investigación, consideramos que las TI constituyen una forma de conocimiento atribucional respecto de la lectura. Este conocimiento no se da mediante una reproducción automatizada ni mediante una simple traslación de las teorías que los maestros incorporan (en los estudiantes) a través de los procesos de aprendizaje (síntesis de conocimientos): se trata de un conjunto de creencias, más o menos estables, que un individuo asume como propias, que estructuran sus representaciones mentales del acto de leer y que, además, estarían condicionadas por las exigencias de la lectura e influidas por los elementos contextuales de tipo social y cultural más próximos al sujeto (Rodrigo et al., 1993). Bastaría con mencionar el término *lectura* para activar en la mente del sujeto teorías explícitas e implícitas, aunque estas últimas se manifiesten de modo más o menos inconsciente, puesto que no solo son influenciadas por el modo en que el individuo experimentó el acto lector, sino que se van configurando durante un largo proceso de construcción (Makuc, 2011; Suarez, 2015). Si bien hemos encontrado diversas investigaciones sobre teorías implícitas de lectura en estudiantes universitarios, es preciso señalar que estos estudios fueron realizados con sujetos provenientes de diferentes estratos sociales y culturales, formados bajo enfoques educativos que atienden a necesidades particulares.

Las concepciones de lectura están asociadas fundamentalmente al modo en que esta se entiende y los procesos implicados. Parodi (2011) divide el desarrollo de teorías y modelos de lectura hasta en cuatro generaciones de trabajos investigativos: la lectura como producto, en la cual leer es una actividad mecánica basada en la retención de información; la lectura como un proceso más complejo, en la cual el lector recupera información previa para predecir el contenido del texto y realizar inferencias; la lectura integrada en una actividad mental de construcción de significados, en la cual el lector asocia coherentemente su conocimiento del mundo con la información contenida en el texto; y, finalmente, la lectura situada o ecológica, en la cual el lector aborda textos propios de su entorno más cercano para luego explorar otras realidades y comprenderlas de manera conjunta.

2.2.1. Teorías implícitas receptivas, reproductivas y lineales

Estas teorías se sustentan en la conceptualización de la lectura como un producto, en otras palabras, una actividad lingüística de transmisión de conceptos que depende únicamente de la información que aparece en el texto y que coincide conceptualmente con las teorías reproductivas y lineales. Esta propuesta es coherente con lo planteado por otros investigadores, quienes encuentran similitud entre las habilidades de lectura y los procesos mentales que se activan durante esta actividad de recepción de información. Así, la lectura está representada como un proceso lineal, ordenado y secuencial; pero el lector es un simple decodificador de símbolos gráficos, por lo tanto, asume un rol de traductor del código escrito al código oral (Gough, 1994).

2.2.2. Teorías implícitas interactivo-interpretativas

La segunda generación de estudios sobre la lectura se basa en describir y entender lo que los lectores hacen cuando leen, es decir, el foco de atención cambia del producto a la consideración de la lectura como un proceso (Parodi, 2011). El enfoque interactivo-interpretativo de la lectura coincide con esta propuesta por cuanto se reconoce la importancia de la interacción lector-texto, mediada por los saberes previos y las experiencias del sujeto que lee en función del nivel de intertextualidad que logre alcanzar.

La comprensión del texto escrito obedece a estrategias cognitivas que permiten ir construyendo una representación mental del texto, la cual puede variar mientras se avanza con la lectura. El rol del lector es más activo, pero, al igual que las teorías implícitas lineales y reproductivas, aún existe cierta dependencia de lo expresado por el autor del texto, porque se reconoce que este es quien otorga las pistas para ir reconstruyendo una representación mental del contenido textual (Van Dijk y Kintsch, 1983).

2.2.3. Teoría implícita literaria

Esta teoría tiene afinidad conceptual con las tareas de lectura propias del sistema escolar peruano, en el sentido de lograr mayor aproximación a

textos literarios de orden local, nacional y mundial. Su propósito es activar la capacidad de imaginación y creatividad del lector para reconstruir el marco situacional propuesto por el autor del texto. Así, Makuc (2008) señala:

La teoría literaria se vincula con la lectura de textos literarios e implica, por tanto, capacidad imaginativa, identificación con personajes con situaciones de la historia y con el establecimiento de conexiones con la vida real. De esta forma, se plantea que comprender es imaginar, es crear imágenes. La comprensión sería posible solo si se presentan estados afectivo-actitudinales; comprender implica, además, comparar lecturas, personajes, identificar características asociadas a un personaje, describir la trama en la que están involucrados. Ello nos ubica en un tipo de lectura que tiende a promover un análisis literario, orientado a identificar personajes, acontecimientos, conflicto, desenlace, protagonista, antagonista, entre otras categorías. (p. 38)

Sin embargo, en esta teoría se concibe la lectura como parte de las actividades propias del quehacer escolar, que demanda una tarea con fines de evaluación y enseñanza.

2.2.4. Teorías implícitas constructivistas

La tercera y cuarta generación de los estudios sobre lectura dan cuenta de distintos modelos que centran la atención en la comprensión del texto escrito como proceso de construcción del significado. Si bien tiene como soporte inicial la información que otorga el escrito y los saberes y experiencias previas del lector, así como la relación entre ambas, la esencia de este proceso (re)constructivo radica en la incorporación de objetivos coherentes de lectura según las exigencias del medio social y cultural (Parodi, 2011). Estos aportes a la explicación del proceso de comprensión de textos escritos coinciden conceptualmente con los supuestos de las teorías implícitas constructivistas (Schraw, 2000), que sostienen que esta actividad es un proceso de construcción y reconstrucción de representaciones conceptuales a partir de una visión del mundo por parte del sujeto (lector) y la complejidad de la tarea: comprender el texto, trabajar, enseñar, aprender, etc. (Pozo et al., 2006).

3. Metodología

Esta investigación se realizó bajo los parámetros del enfoque cualitativo. El carácter interpretativo permite comprender las representaciones y conocimientos implícitos de los estudiantes con bajo rendimiento en lectura sobre el significado del acto de leer y relacionarlos con las conceptualizaciones y objetivos declarados verbalmente en la ejecución de tareas vinculadas con la comprensión del texto escrito.

Optamos por el método denominado estudio colectivo de casos, que consiste en seleccionar el caso o los casos (estudiantes con bajo rendimiento) que permitan comprender con mayor profundidad un fenómeno o problema estudiado (TI de lectura) luego de establecer claramente los objetivos de investigación (Stake, 1998). Como parte de la estrategia, se estudiaron casos particulares no con el fin de diferenciarlos entre sí, sino de saber qué y cómo desempeñan las tareas de lectura. Con el estudio de casos múltiples pretendimos identificar, a través de categorías, los tipos de teorías implícitas de los estudiantes universitarios con bajo rendimiento en lectura, a través de reportes verbales sobre las conceptualizaciones y los objetivos (propósitos de lectura) que le atribuyen al proceso lector.

Los participantes, previa firma del protocolo para el consentimiento informado (mayo de 2020), aceptaron formar parte de este estudio de manera voluntaria. Los estudiantes fueron seleccionados en función de los siguientes criterios:

- Haber terminado la secundaria en el año anterior al ingreso a la universidad y estar matriculado por primera vez en la asignatura de Comunicación Integral (curso que forma parte del Programa de Estudios Generales y es de carácter obligatorio para todos los ingresantes).
- Haber sido calificado «con bajo rendimiento» en la prueba de comprensión lectora que se aplica a los ingresantes como parte del curso de Comunicación Integral.
- Haber estudiado la secundaria en colegio público o privado.

Se tuvo la precaución de seleccionar a 15 estudiantes que ingresaban por primera vez a una carrera universitaria: cinco de ciencias sociales (Escuela Profesional de Turismo), cinco de ingenierías (Escuela Profesional de Ingeniería Electrónica) y cinco de ciencias biomédicas (Escuela Profesional de Medicina). Se eligieron estas carreras profesionales debido a las facilidades otorgadas para el trabajo con los estudiantes de Estudios Generales. Para este estudio consideramos estudiantes universitarios de Perú a fin de generar algunas evidencias sobre las representaciones mentales que guían y orientan las tareas de lectura en el medio local.

En la siguiente tabla graficamos los criterios utilizados para determinar los niveles de rendimiento en lectura, que comprende un cuestionario con 15 preguntas distribuidas según el tipo de capacidad a medir (literal local, inferencial local, inferencial global y aplicación) y el subtipo de nivel de dominio (Parodi, 2005b):

Tabla 1

Variables de la evaluación y los tipos de preguntas

Tipo de preguntas	Subtipo	Número de preguntas
Literal local		4
Inferencial local	Léxica	2
	Correferencial	2
Inferencia global	Causa-efecto	2
	Idea global	1
	Causa-efecto	1
	Título	1
Aplicación	Resumen	1
		1

Nota. Batería de pruebas de comprensión de textos. Adaptada de «La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?», por G. Parodi, 2005b, *Revista Signos*, 38(58) (<http://doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005>).

Esta propuesta de estructuración de preguntas para medir los niveles de dominio de la comprensión de textos permite tener una aproximación bastante cercana al rendimiento en lectura.

En la Tabla 2 presentamos los resultados obtenidos luego de la aplicación de la prueba de comprensión de textos:

Tabla 2

Resultados de la prueba de comprensión lectora

	En proceso (bajo rendimiento) 0-10	Regular 11-13	Bueno 14-16	Sobresaliente 17-20
Turismo	7	19	15	9
Medicina	3	10	27	10
Ing. Electrónica	6	14	23	7
Subtotal	16	43	65	26

Nota. La prueba fue aplicada a 150 estudiantes de las carreras de Turismo, Ingeniería Electrónica y Medicina como parte del diagnóstico inicial en la asignatura de Comunicación Integral, 2020.

El Sistema de Gestión de Calidad (SGC), implementado recientemente en la Universidad Nacional de San Agustín, contiene procesos que permiten a directivos y docentes actuar con propuestas de mejora cuando se detecta una «no conformidad menor» (NCm) o una «no conformidad mayor» (NCM), tanto en la gestión de los aprendizajes como en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Encontrar 16 estudiantes con bajo rendimiento en una prueba de comprensión lectora aplicada a 150 estudiantes sugiere que se trata de una NCm, pero que podría volverse en una NCM si no se implementan acciones que permitan corregir el problema desde la raíz.

Tabla 3*Características de los casos estudiados*

Código	Género		Edad	Año de ingreso	Calificación en lectura	Institución (Procedencia)
	M	F				
EB1-EB5	3	2	17 y 18	2020	Bajo	4 Pública 1 Privada
EI6-EI10	5	-	17 a 19	2020	Bajo	3 Pública 2 Privada
ES11- ES15	1	4	17 a 20	2020	Bajo	5 Pública

Nota. EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

Para este estudio, se optó por la entrevista porque constituye la técnica más adecuada cuando se trata de profundizar en aspectos teóricos específicos sobre un tema estudiado (Stake, 1998). Además, permitió un nivel mayor de interacción entre el investigador y los informantes.

Con el propósito de conocer y delimitar las teorías implícitas, se diseñó y validó una entrevista semiestructurada (con el apoyo de 13 expertos de dos universidades nacionales y dos expertos de una universidad mexicana) con 15 preguntas orientadas a la explicación abierta por parte del informante respecto de las representaciones implícitas sobre la lectura, las conceptualizaciones sobre la lectura, objetivos y otros procesos inmersos en este eje.

Tabla 4

Guion de entrevista

Categorías	Preguntas
Conceptualización de la lectura y la comprensión de textos escritos	Conceptualización de la lectura
	- P1 ¿Qué es leer?
	- P2 ¿Qué es comprender un texto escrito?
	- P3 ¿Leer y comprender significa lo mismo? ¿Por qué?
	Conceptualización de la lectura, rol del autor y lector en el proceso de lectura
	- P4 ¿Qué rol cumple el lector en la comprensión del texto?
	- P5 ¿Qué rol desempeña el autor del texto en la comprensión?
	Conceptualización de la lectura, tipos de texto y grado de dificultad
	- P6 ¿Qué tipos de textos prefieres leer?
	- P7 ¿De qué depende que un texto sea fácil/difícil de leer?
Objetivos que se le atribuye a la lectura y otros factores involucrados en la comprensión de textos	- P8 ¿Qué tipo de textos son más complicados de leer y comprender?
	La conceptualización de la lectura y a la verificación de lo comprendido
	- P9 ¿Cómo saber si lograste comprender el texto?
	- P10 ¿Qué otras tareas implica el proceso lector?
	Objetivos de lectura
- P11 ¿Para qué leemos textos?, ¿cuál es la finalidad de la lectura?	
- P12 ¿Cuál es la utilidad de la lectura?	
Factores que determinan la decisión de leer	
- P13 ¿Quiénes deben leer? ¿Por qué?	
- P14 ¿De qué depende tu decisión de leer un texto?	
- P15 ¿Qué otros factores están asociados al éxito o fracaso en la comprensión de textos?	

Para garantizar la confiabilidad de la información obtenida y evitar sesgo temático, se aplicó la entrevista alternando las preguntas y no necesariamente en el orden de la Tabla 4. Se utilizaron dos procedimientos para la validación del instrumento: juicio de expertos y dos pruebas piloto (Stake, 1998).

Las entrevistas se realizaron durante el año académico 2020 y cada una duró 45 minutos. La participación de los informantes fue grabada y transcrita para posterior análisis. Luego, a través de matrices categoriales, se logró articular las representaciones mentales declaradas por los estudiantes respecto de la conceptualización de la lectura y los objetivos del proceso de comprensión del texto escrito. Para la sistematización de los datos, se utilizó la técnica de análisis de contenido.

4. Análisis

Esta sección comprende los resultados obtenidos a partir del análisis de las transcripciones de los reportes verbales de estudiantes universitarios con bajo rendimiento en lectura y que permitieron identificar las teorías implícitas de lectura. La primera parte está referida al análisis sobre la conceptualización de la lectura en estudiantes universitarios y las teorías implícitas.

Tabla 5

Conceptualización de la lectura

Casos	Díálogos de entrevistas según cada caso
EB1	<p><i>Leer es obtener información de un texto y saber comprenderlo para que de esa forma lo interpretes con tus propias palabras.</i></p> <p><i>No es lo mismo leer y comprender porque uno puede leer cuántas veces uno quiera, pero no entender verdaderamente qué dice (el autor), por ello uno tiene que concentrarse.</i></p> <p><i>Para mí el lector debe entender lo que dice el lector, pero de textos de su interés y el autor solo escribe el libro. Quienes leen sabe más y aprenden en comparación a quienes no leen.</i></p>

EB4 *La lectura es una gran herramienta que nos sirve para entender lo que quiere comunicarnos otra persona que haya usado la escritura. Leer y comprender no es lo mismo, porque uno puede estar leyendo mas no comprendiendo, entonces para poder comprender bien un texto se necesita usar diferentes técnicas que nos ayuden en este proceso. Yo tengo más preferencia por las novelas de Vargas Llosa como “La ciudad y los perros” porque trata de cosas que siguen pasando hasta ahora. La lectura de las novelas es fácil porque no hay palabras raras ni tecnicismos.*

EI6 *La lectura nos ayuda a adquirir un vocabulario y desentendernos mejor al momento de hablar. Me gustan más los textos que son llevados a cine como “Los juegos del hambre”. No me gustan mucho los libros de filosofía por los temas y el lenguaje. Usualmente tengo que repetir más de una vez la lectura de un texto puesto que en algunos casos se usan palabras complejas. Primero dar una vista general del texto y (e) inferir más o menos de lo que va hablar (el texto), después leer y comprender todo el texto.*

EI8 *Leer es decodificar escritos. Leer es pronunciar palabras que están escritas en un texto que habla acerca de un tema. Para mí, los textos más fáciles son los de historia porque solo tienen fechas y nombres de autores y héroes, es más fácil de entender. Los libros de Ingeniería son más difíciles porque desconocemos el contenido sofisticado. Primero se realizaría una lectura previa para saber el tema, después una lectura propiamente dicha y finalmente analizar el texto.*

ES13 *La lectura o leer para mí representa la acción de aprender algo respecto a algún tema en específico de mi interés si no tengo despierta interés sobre dicho tema para mí no es una lectura. P3: El leer nos permite analizar cualquier tipo de información, mientras que comprender nos permite entender lo que hemos analizado y aplicarlo a situaciones futuras. Prefiero los libros clásicos que sirven para lograr el éxito porque son más fáciles, pero algunas veces las palabras desconocidas me dificultan la lectura y también la concentración.*

ES15

Leer es hablar con el autor que escribió el texto comprender lo que el autor me quiere decir. Yo puedo leer un texto, pero quizá no lo entienda. Aunque leo de todo, prefiero obras literarias, aunque algunas veces no suelo concentrarme del todo y por ello no comprendo la información brindada en el texto, pero claro, eso depende del género literario que se esté leyendo.

Nota. EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

Como se mencionó en la metodología, la intención de presentar todos los reportes verbales de los diferentes casos en una sola tabla tiene como finalidad la sistematización de información, considerando no extender demasiado esta sección. Así, la Tabla 5 contiene la transcripción de los reportes verbales sobre la conceptualización de la lectura por 15 estudiantes con bajo rendimiento académico en lectura, en relación a 10 preguntas del guion de entrevista. Podemos evidenciar que, de manera general, conceptualizan la lectura como una actividad que permite obtener información del texto para entender lo que alguien (autor) pretende comunicar (EB1, EB2, EB4, EI6, EI8, ES13, ES15); además, se pone cierto énfasis en la decodificación del mensaje y la adquisición de vocabulario explícito.

Es posible advertir también la presencia simultánea de conceptualizaciones orientadas a la lectura como proceso interactivo-interpretativo en los estudiantes de ciencias biomédicas. Señalan que la comprensión del texto escrito se vincula con la realización de inferencias y la comprensión del texto en función de un análisis previo (Parodi, 2015), pero únicamente a partir de lo expresado por el autor. Por otra parte, tenemos que, en cuatro casos (EB4, EI6, ES13 y ES15), la lectura se conceptualiza como el acto de leer obras literarias (Makuc, 2011); algunos elementos aparecen de manera recurrente en este análisis: la motivación y el gusto por la lectura.

Tabla 6*Matriz de alineación categorial. Conceptualización de lectura y teorías implícitas*

Casos	Conceptualización de lectura			
	La comprensión lectora como transferencia de información	La lectura de textos literarios	La comprensión lectora como proceso interactivo	La comprensión lectora como proceso transaccional
EB1	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener información. - Entender verdaderamente qué dice el autor. - Entender lo que dice el lector. 		<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar con tus propias palabras. - El que lee sabe más. - El autor solo escribe el libro. 	
EB4	<ul style="list-style-type: none"> - Es fácil cuando no hay palabras raras ni tecnicismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tengo preferencia por las novelas. - La lectura de las novelas es fácil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sirve para entender lo que comunica otra persona. 	
EI6	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a adquirir un vocabulario. - Mejora el habla. - Los libros de filosofía usan un lenguaje complicado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Me gustan más los textos que son llevados a cine (<i>Juegos del hambre</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consiste en hacer inferencias del texto. - Comprender el texto. 	

EI8	<ul style="list-style-type: none"> - Leer es decodificar escritos. - Es pronunciar palabras. - Es encontrar datos (fechas y autores). 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer es analizar el texto. 	
ES13	<ul style="list-style-type: none"> - Las palabras desconocidas dificultan la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere tener mucho interés y estar concentrado. - Los libros clásicos son sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer es aprender algo. - Entender lo analizado y aplicarlo.
ES15	<ul style="list-style-type: none"> - A veces no comprendo la información del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prefiero obras literarias. - Comprender depende del género literario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer es hablar con el autor que escribió el texto. - Comprender lo que el autor me quiere decir.

Nota. EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

La información contenida en la Tabla 6 permite establecer el proceso de articulación entre las conceptualizaciones de 15 ingresantes con bajo rendimiento en lectura y las teorías implícitas. Los reportes verbales dan cuenta de que todos estos estudiantes coinciden en conceptualizar la lectura como un proceso de transferencia lineal de información y un proceso interactivo (Hernández, 2012). Del mismo modo, en cuatro casos

se evidencian representaciones mentales propias de la teoría implícita literaria. Consideramos relevante que en ningún caso se observan conceptualizaciones o representaciones mentales próximas a la consideración de la lectura como proceso transaccional, es decir, que el lector muestre su experticia cuando cuestiona y discute la información proporcionada por el autor del texto (Rodrigo, 1994).

Tabla 7

Conceptualización de lectura y teorías implícitas. Recurrencia de casos

Teorías implícitas de lectura	Conceptualizaciones de lectura/casos			
	La comprensión lectora como transferencia de información	La lectura de textos literarios	La comprensión lectora como proceso interactivo	La comprensión lectora como proceso transaccional
Receptivo-reproductivas o lineales	EB1, EB4, EI6, EI8, ES13, ES15	-	-	-
Teorías interactivo-interpretativas	-	-	EB1, EB4, EI6, EI8, ES13, ES15	-
Teoría literaria	-	EB4, EI6, ES13, ES15	-	-
Teoría constructiva	-	-	-	-

Nota. EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

Los datos de la Tabla 7 permiten señalar que las conceptualizaciones de lectura en los 15 casos estudiados tienen sustento en las teorías implícitas

receptivo-reproductivas o lineales y las teorías implícitas interactivo-interpretativas. Cuatro casos reportan un acercamiento a la teoría implícita literaria (Makuc, 2011) y en ningún caso hemos encontrado conceptualizaciones coincidentes con la teoría implícita constructiva donde los estudiantes vean el proceso lector como una actividad más allá de recuperar información (Schraw, 2000). El haber sido formado en instituciones públicas o privadas, así como en el área académica a la que pertenecen (ciencias sociales, ingenierías o ciencias biomédicas), no genera mayor diferencia en las explicaciones mentales sobre la conceptualización de lectura.

Tabla 8

Comprensión de textos escritos y objetivos de lectura

Casos	Diálogos de entrevista según cada caso
EB4	<i>Leemos para <u>profundizar nuestros conocimientos, enriquecernos, mejorar nuestra capacidad crítica y de ser posible aplicar lo leído en situaciones futuras</u>. Leer ayuda mucho en todo como para que el lector pueda <u>encontrar la información que busca</u> de esta manera podrá analizarla, además también nos sirve para <u>tener conocimientos de otros temas</u>. Yo decido leer cuando <u>tengo una tarea y por razones de estudio</u>.</i>
EB6	<i>La lectura es bastante útil, ya que nos ayuda a <u>expandir nuestros conocimientos</u>; además, ayuda a mejorar tu nivel de <u>retención de información</u> además para saber hacer un <u>análisis crítico sobre la lectura y extraer el mensaje del texto</u> de forma apropiada. En mi caso, leo por la necesidad de <u>aprender más sobre cada asignatura</u> y si lo hago bien, apruebo el curso.</i>
EI8	<i>Leemos para poder <u>aprender y entender, lo que el texto nos quiere transmitir</u>. Nos sirve también para <u>adquirir conocimientos de todos los enfoques o asignaturas</u>, y así mantener un <u>amplio estándar de conocimientos y vocabulario</u>. Los <u>estudiantes y los niños deberían leer siempre</u>. Para mí la decisión de leer va de acuerdo con <u>una lectura que sea de tu agrado</u>.</i>
EI9	<i>La lectura sirve para poder ser <u>llevados a la época o escenario del texto que esté leyendo para analizarlo con la realidad</u>, pues permite relacionar <u>información adquirida antes con la nueva</u>. Todos están en la obligación de leer, pero muchas veces los niños ven esto como <u>una tarea</u> porque no se ha incentivado o fomentado correctamente <u>la atracción hacia la lectura</u>.</i>

ES11	<i>Leer sirve para razonar, enriquecer nuestro cerebro y ampliar nuestro vocabulario y para mejorar nuestra capacidad de imaginación. La lectura es muy importante para los estudiantes y los profesores porque así aprendemos más.</i>
ES14	<i>Sirve para poder mejorar nuestras habilidades en cuanto a entender la lectura, a poder sacar las ideas principales y comprender el mensaje que se nos quiere dar (el autor del texto). Es muy útil para poder aprender más, además de disfrutar de la lectura, poder experimentar lo que se está dando a conocer en el texto. Considero que cualquier persona debería leer para aprender nuevas palabras y mejorar la pronunciación cuando dice algo.</i>

Nota. EB = estudiantes de ciencias biomédicas; EI = estudiantes de ingenierías; ES = estudiantes de ciencias sociales.

Los reportes verbales de los casos estudiados de la Tabla 8 están relacionados con los objetivos que se le atribuyen al proceso de lectura y la comprensión de textos. En todos los casos se declara que la finalidad de la lectura es la obtención de información para «enriquecer el cerebro» (objetivos de lectura de tipo personal); es decir, el acto de leer contribuye a mejorar la retención de datos en la memoria a partir del vocabulario nuevo y la identificación de ideas principales (Gough, 1994). Respecto de los beneficios de la lectura, destacan las siguientes finalidades: extraer el mensaje del texto, ampliar el vocabulario, aprender más, disfrutar del contenido y una mayor accesibilidad a la información (EB4, EB6, EI8, EI9, ES11 y ES14); estas características son propias de las teorías implícitas receptivo-reproductivas y lineales (Parodi, 2011). Asimismo, de forma simultánea, se reporta que la finalidad de leer radica en la posibilidad de profundización y expansión de conocimientos, aprender más y mejorar la capacidad crítica, pero a partir de la información adquirida (objetivos de lectura de tipo interactivo-interpretativo); estas son conceptualizaciones coincidentes con las teorías implícitas interactivo-interpretativas (Van Dijk y Kintsch, 1983).

También se identifican cuatro casos (EI8, EI9, ES11 y ES14) donde la finalidad de la lectura se relaciona con capacidades de creación y recreación

del texto y la satisfacción de leer textos, con fines estéticos; leer es encontrar textos «agradables» sin importar la trascendencia del contenido, por lo cual los objetivos de lectura tienen relación con la teoría implícita literaria, es decir, la lectura por placer (Makuc, 2011). Al igual que en la Tabla 7, no hay registro de representaciones mentales de lectura propias de la teoría implícita constructiva, pues si bien se declara que la lectura permite el desarrollo del análisis crítico, aún existe dependencia del lector respecto del autor.

5. Conclusiones

Podemos concluir que los 15 estudiantes universitarios peruanos de las carreras profesionales de Turismo, Ingeniería Electrónica y Medicina (ingresantes 2020) con bajo desempeño en lectura, provenientes de instituciones públicas (12 informantes) y privadas (tres informantes) y cuyas edades fluctúan entre 17 y 20 años poseen teorías implícitas de tipo receptivo-reproductivo o lineal. Esto se debe a que conceptualizan la lectura como un acto de recuperación de información específica, es decir, el objetivo es la apropiación de palabras desconocidas para ampliar el vocabulario, identificar oraciones principales y secundarias. Además, las representaciones mentales sobre el acto de leer conllevan actividades de decodificación del escrito con la finalidad de comprender las ideas compartidas por el autor, y claramente se deja advertir la dependencia del lector respecto de este.

Por otra parte, encontramos coincidencias epistémicas en torno a las conceptualizaciones de lectura y la teoría implícita de tipo interactivo-interpretativo, puesto que, a diferencia de las teorías lineales, el lector entiende que el valor semántico no se encuentra exclusivamente en el texto, sino que él es el encargado de activar sus saberes previos para lograr la comprensión (Parodi, 2011). Aunque con una menor presencia, los casos estudiados dan cuenta de concepciones de lectura que coinciden con las características de la teoría implícita literaria, es decir, se considera que tanto niños como adultos deberían leer textos literarios para sentir satisfacción por la lectura. Por ello, quienes mantienen esta conceptualización

se plantean la comprensión como una necesidad de satisfacer intereses personales y de entretenimiento.

Es posible concluir también que los estudiantes que ingresan a la universidad y que tienen dificultades en tareas de lectura muestran su adhesión a tres teorías implícitas de lectura: receptivo-reproductiva o lineal, interactivo-interpretativa y literaria. La ausencia de representaciones mentales propias de teorías implícitas constructivistas podría explicar los bajos niveles de lectura en los 15 casos estudiados. Por último, sugerimos la ampliación del presente estudio considerando una mayor población para garantizar resultados robustos y desde el enfoque tanto cualitativo como cuantitativo. Asimismo, recomendamos medir la relación entre el rendimiento académico en otras áreas o asignaturas y la presencia de teorías implícitas de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias; estudio sociológico sobre los poco lectores*. Fondo de Cultura Económica.
- Bos, M. S., Ganimian, A., y Vegas, E. (2014). *Perú en PISA 2012: logros y desafíos pendientes*. BID.
- Cáceres, M. R., y Martínez, A. C. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*, 7(9), 337-356.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4), 2-11.
- Clerici, C., Monteverde, A. C., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 35-70.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.
- Errázuriz Cruz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento meta-textual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
- Hupp, J. M., Jungers, M. K., Porter, B. L., y Plunkett, B. A. (2020). The Implied Shape of an Object in Adults' and Children's Visual Representations. *Journal of Cognition and Development*, 21(3), 368-382. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1741362>

- Karmiloff-Smith, A. (1997). Diferencias cruciales entre la neurociencia cognitiva del desarrollo y la neuropsicología de adultos. *Neuropsicología del desarrollo*, 13(4), 513-524.
- Kelly, G. A. (1995). *The psychology of personal constructs* (Vol. 1). Norton.
- Leyva Ato, L. A., Chura Quispe, G., y Chávez Guillén, J. Y. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 71(71), 399-429. <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013>
- 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*, 4, 109-118.
- 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 doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. 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.

- Makuc, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, (25), 71-92.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Murphy, G., y Medin, D. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 97(3), 289-316.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005a). *Comprensión de textos escritos*. Eudeba.
- Parodi, G. (2005b). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista signos*, 38(58), 221-267. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005>
- Parodi, G. (2011). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44(76), 145-167.
- Parodi, G. (Ed.). (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Salesianos S.A.
- Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74.

- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Morata.
- Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. GRAÒ.
- Puello, S. P. C., Beleño, A. O., Valdez, A. H., y Maza, J. M. G. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y educadores*, 21(3), 482-503.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 26-46). Síntesis.
- Rodrigo, M. J., y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En J. Palacios González, Á. Marchesi Ullastres y C. Coll Salvador (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación (Vol. 2)* (pp. 117-136). Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216(3), 25-27.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez Rubio, N. M. (2015). *Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura* [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna]. RIULL - Repositorio institucional.

- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- White, M., y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas* (A. García Suárez y U. Moulines, Trads.). Altaya. (Trabajo original publicado en 1953)
- Zhu, X., Cheong, C. M., Li, G. Y., y Wu, J. (2020). Primary school teachers' conceptions of reading comprehension processes and its formulation. *Frontiers in Psychology*, 11, 615. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00615>