

Comprender *para* Aprender

Estrategias de comprensión
lectora aplicadas a
la formación universitaria

ANALIZAR

INFERIR

RELACIONAR

EVALUAR

INTERPRETAR

APLICAR

APRENDER

IDEAS

CONOCIMIENTO

CRÍTICA

SOLUCIONES

FUTURO

ROSARIO PILAR ESPINOZA LANDA

Comprender para Aprender

Estrategias de comprensión lectora
aplicadas a la formación universitaria

Editor



Rosario Pilar Espinoza Landa

espinozaros@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-0142-0368>

Perú

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I.....	8
1.1. Referentes teóricos.....	8
1.1.1. Aprendizaje significativo y organización del conocimiento	9
1.1.2. Mediación pedagógica y participación del estudiante.....	9
1.1.3. Enseñanza estratégica y autorregulación.....	10
1.1.4. Antecedentes de intervención y lectura crítica de sus alcances	11
1.1.5. Evidencia reciente y desarrollo profesional docente	12
1.2. Nociones básicas y dimensiones de las estrategias de enseñanza	13
1.2.1. Estrategia, método, técnica y recurso didáctico	13
1.2.2. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	15
1.2.3. Ejecución, conducción y acompañamiento de la lectura.....	16
1.2.4. Evaluación formativa y retroalimentación	17
1.2.5. Estrategias antes, durante y después de la enseñanza.....	18
1.2.6. Preguntas guía, lectura compartida y argumentación.....	20
1.2.7. Resúmenes, mapas conceptuales y autoexplicación.....	21
1.2.8. Motivación lectora y participación colaborativa	22
1.2.9. Recursos digitales y selección crítica de materiales.....	23
1.2.10. Diseño de una sesión aplicada a textos contables	24
CAPÍTULO II.....	27
2.1. Referentes teóricos.....	27
2.1.1. Antecedentes sobre lectura en estudiantes universitarios.....	28
2.1.2. Comprensión como construcción de significado.....	29
2.1.3. Procesos cognitivos y visión activa de la lectura	30
2.1.4. Alfabetización académica y lectura en las disciplinas	31
2.1.5. De los antecedentes a una agenda de investigación situada	32
2.2. Nociones básicas, dimensiones y evaluación de la comprensión lectora	33
2.2.1. Leer, comprender y demostrar comprensión	33
2.2.2. Conocimientos previos y activación pertinente.....	34
2.2.3. Motivación, propósitos y hábitos lectores	35
2.2.4. Habilidad cognoscitiva y operaciones de comprensión.....	36
2.2.5. Comprensión literal, inferencial y crítica	37

2.2.6. Vocabulario académico y precisión conceptual	38
2.2.7. Textos académicos, contables y formatos combinados.....	39
2.2.8. Metacognición y reparación de dificultades.....	41
2.2.9. Evaluación mediante tareas, evidencias y criterios	42
2.2.10. Formación de lectores autónomos y transferencia	43
CAPÍTULO III	46
3.1. Contexto institucional y delimitación temporal.....	46
3.2. Problema, objetivos e hipótesis originales.....	47
3.3. Enfoque y diseño de investigación declarados	48
3.4. Población, muestra y participantes	48
3.5. Variables, dimensiones e instrumentos.....	49
3.6. Procedimiento de reconstrucción y análisis de datos.....	50
3.7. Resultados de la encuesta a estudiantes	51
3.8. Resultados de la encuesta a docentes.....	54
3.9. Discusión: convergencias, diferencias y límites de inferencia	58
3.10. Implicaciones pedagógicas y proyección del caso	59
REFLEXIONES FINALES.....	61
BIBLIOGRAFÍA	64

INTRODUCCIÓN

Ingresar a la universidad supone aprender a relacionarse de otra manera con el conocimiento. Los textos dejan de ser únicamente materiales que se revisan para responder preguntas al final de una clase y pasan a formar parte de las decisiones, explicaciones y argumentos que sostienen una profesión. En ese tránsito, leer una página completa no siempre equivale a comprenderla. Es posible reconocer sus palabras, recordar algunas definiciones y reproducir fragmentos sin advertir cómo se conectan las ideas o qué consecuencias se desprenden de ellas. La distancia entre recorrer un texto y construir una interpretación constituye el punto de partida de este libro.

En la formación contable, esa distancia merece una atención particular. Un documento puede combinar explicaciones, cifras, condiciones, notas y argumentos que deben leerse conjuntamente. La interpretación de una situación no queda resuelta por localizar una cantidad o reconocer una palabra técnica. También exige establecer qué representa esa información, a qué periodo se refiere, con qué otros datos debe relacionarse y hasta dónde permite sostener una conclusión. Por ello, el interés de esta obra no se limita a promover que los estudiantes lean más. Su preocupación principal es cómo acompañarlos para que utilicen la lectura al comprender problemas y justificar sus respuestas.

La inquietud que dio origen al estudio recuperado en estas páginas surgió en un espacio concreto de enseñanza universitaria: la formación de estudiantes de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Alas Peruanas. El documento de investigación describe una preocupación docente por las dificultades para identificar ideas principales, organizar información y asumir una participación más reflexiva frente a los textos. Esta experiencia proporciona un punto de observación, no un retrato de todas las universidades. Su valor reside en permitir que un problema situado dialogue con preguntas educativas de mayor alcance, sin convertir las características de un grupo en afirmaciones generales sobre una generación de estudiantes.

Una respuesta apresurada consistiría en atribuir toda dificultad a la preparación escolar previa o a la falta de interés personal. Esa explicación deja fuera decisiones que sí pueden examinarse dentro de una asignatura: qué lecturas se eligen, cómo se

presentan, qué orientación recibe el estudiante y qué se hace con sus respuestas. Cuando una tarea se reduce a entregar un documento y anunciar un control, la exigencia puede ser clara, pero el camino para atenderla permanece implícito. Este libro propone desplazar la pregunta desde cuánto se exige leer hacia qué oportunidades se ofrecen para aprender a comprender lo que se exige.

Ese desplazamiento no elimina la responsabilidad del estudiante. La sitúa en un proceso en el cual la autonomía se construye mediante participación y reflexión. El lector universitario necesita ensayar interpretaciones, reconocer dificultades, contrastar sus explicaciones y decidir cuándo volver al texto. A su vez, el docente debe poder distinguir entre una respuesta equivocada por desconocimiento de un concepto, una inferencia sin sustento y una lectura incompleta de la consigna. Cada situación reclama una intervención diferente. Tratar todas como simple incumplimiento reduce la posibilidad de comprender el problema y de elegir una ayuda pertinente.

La estimulación de la comprensión lectora se entiende aquí como una tarea de enseñanza con propósito. No se identifica con entretener durante unos minutos ni con agregar actividades desvinculadas de los contenidos profesionales. Se trata de crear situaciones en las que leer resulte necesario para resolver una pregunta, explicar una discrepancia o fundamentar una decisión. El interés por un texto puede construirse cuando el estudiante reconoce qué problema le permite examinar; su comprensión puede hacerse visible cuando debe mostrar dónde encontró la información y cómo la relacionó para elaborar su respuesta.

Desde esta perspectiva, la planificación, la ejecución y la evaluación de la enseñanza no son momentos aislados. La planificación anticipa el tipo de comprensión que se espera; la ejecución permite acompañar y revisar las interpretaciones; la evaluación proporciona información para decidir cómo continuar. Una actividad pierde parte de su sentido cuando estas decisiones se contradicen: se solicita análisis, pero solo se muestran modelos de repetición; se promueve discusión, pero se califica únicamente la coincidencia literal; se reconoce la diversidad de los estudiantes, pero se ofrece una sola forma de apoyo.

El desarrollo del libro sigue dos recorridos teóricos complementarios. El primero examina las estrategias de enseñanza y su organización en el trabajo universitario. El

segundo aborda la comprensión lectora, sus componentes y las dificultades de observarla mediante evidencias pertinentes. Ambos recorridos desembocan en un caso de estudio que recupera la metodología y los resultados disponibles de la investigación de origen. Las propuestas de actividades y ejemplos contables incorporadas a la discusión son desarrollos didácticos de esta obra; no se presentan como intervenciones cuya eficacia haya quedado demostrada en ese caso.

El lector encontrará también una distinción que atraviesa todo el texto: no es lo mismo declarar que se realiza una actividad, demostrar una capacidad ante una tarea y establecer que una intervención produjo una mejora. Las tres cuestiones pueden ser valiosas, pero requieren evidencias diferentes. Mantenerlas separadas permite reconocer los aportes de una investigación sin atribuirle resultados que no documenta. De igual modo, ayuda a diseñar mejores experiencias de aula, porque obliga a decidir de antemano qué se observará y qué significado tendrá esa observación.

Esta obra se dirige a docentes universitarios, responsables de acompañamiento académico y profesionales interesados en la enseñanza de la lectura dentro de sus disciplinas. La experiencia contable funciona como un espacio de aplicación que permite concretar los argumentos, sin pretender que una misma secuencia sirva de manera idéntica para cualquier carrera. La invitación central es a construir aulas donde comprender no sea una habilidad supuesta, una consigna abstracta ni una responsabilidad delegada por completo al estudiante, sino una práctica que pueda enseñarse, discutirse y perfeccionarse a lo largo de la formación profesional.

CAPÍTULO I

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La primera variable de la tesis es la estrategia de enseñanza. Su operacionalización se organiza alrededor de la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo conserva ese núcleo y amplía su desarrollo hacia problemas propios de la docencia universitaria: la selección de textos, la formulación de consignas, el acompañamiento de interpretaciones y la obtención de evidencias. El recorrido diferencia los referentes recuperados del documento de origen de los aportes externos y de las aplicaciones didácticas elaboradas para este libro (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 10–11).

La exposición no propone un catálogo de actividades que deba aplicarse por acumulación. Una estrategia adquiere sentido cuando responde a una necesidad y se articula con un resultado observable. El interés del capítulo es ofrecer criterios para decidir, no una secuencia obligatoria para todas las asignaturas. Los ejemplos contables que siguen son situaciones hipotéticas de enseñanza: no transcriben normas profesionales ni sustituyen su consulta y tampoco representan datos obtenidos de los participantes del caso de estudio.

1.1. REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes permiten comprender por qué una intervención puede resultar pertinente, qué tipo de aprendizaje pretende favorecer y qué límites tiene la evidencia que la respalda. En la tesis confluyen aportes del aprendizaje significativo, la mediación docente, la enseñanza estratégica y la metacognición. Su recuperación editorial requiere relacionarlos con el problema de la lectura universitaria, en lugar de mantenerlos como una sucesión de autores y definiciones. La ampliación contemporánea añade estudios sobre talleres de lectura, retroalimentación y desarrollo profesional, distinguiendo siempre entre investigaciones universitarias y resultados obtenidos en otros niveles educativos.

1.1.1. Aprendizaje significativo y organización del conocimiento

El planteamiento de Ausubel et al. (1983) constituye uno de los fundamentos utilizados en la tesis para explicar la relación entre conocimientos previos y contenidos nuevos. El aprendizaje significativo no se reduce a que un tema resulte agradable ni a que una actividad parezca cercana a la vida cotidiana. Su núcleo consiste en la vinculación sustantiva de la nueva información con conocimientos relevantes del estudiante. En el documento base, esta idea se utiliza para sostener que la enseñanza debe considerar las condiciones de partida del lector y organizar el material de modo que las relaciones importantes puedan reconocerse (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 84–86).

Una consecuencia didáctica que se propone aquí es revisar las preguntas iniciales de una sesión. Pedir a los estudiantes que mencionen todo lo que saben sobre un tema puede generar participación, pero no asegura que aparezcan los conocimientos necesarios para leer el documento seleccionado. En un ejemplo sobre el movimiento de efectivo de una empresa, convendría explorar antes si distinguen el ingreso de dinero, la venta a crédito y el momento al que corresponde cada operación. La intención no sería adelantar todas las respuestas, sino identificar qué diferencias conceptuales deberán ponerse en juego durante la lectura.

El ejemplo también permite reconocer un riesgo: activar conocimientos previos no significa aceptarlos sin examen. Si un estudiante sostiene que toda venta genera inmediatamente una entrada de efectivo, su explicación ofrece una oportunidad para trabajar una distinción. El docente puede presentar dos situaciones breves y solicitar que compare sus condiciones, antes de abordar el texto más complejo. La utilidad del referente teórico se concreta, entonces, en una decisión: transformar una idea inicial en objeto de análisis, no limitarse a registrarla como participación ni corregirla mediante una definición que vuelva a memorizarse sin relación con el problema.

1.1.2. Mediación pedagógica y participación del estudiante

La tesis describe al docente como un mediador que organiza condiciones para aprender y al estudiante como participante activo. También incorpora exposiciones sobre Rogers y Gagné. En esta adaptación se recupera el problema pedagógico que

conecta esos desarrollos: cómo ofrecer orientación sin reducir el aprendizaje a una recepción pasiva. No se reproducen como equivalentes teorías distintas ni se trasladan al libro las atribuciones confusas del cuadro de aprendizaje empírico, que mezcla referencias a Rogers y Bruner (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 27–39, 66–68).

Para concretar la mediación puede examinarse una escena de aula. Un grupo interpreta que una variación porcentual favorable demuestra por sí misma una mejora en el conjunto de la empresa. El docente tiene al menos tres opciones: entregar la interpretación considerada correcta, rechazar la respuesta sin explicación o pedir que identifiquen el indicador, su denominador y la información adicional que necesitarían. Esta última intervención no abandona al estudiante, pero tampoco reemplaza su razonamiento. Delimita una dificultad y ofrece un procedimiento para revisarla. La participación adquiere contenido porque se vincula con una decisión interpretativa específica.

La ayuda debe poder transformarse conforme aparece evidencia de comprensión. En una primera actividad, el profesor puede formular las preguntas de contraste; posteriormente, los estudiantes pueden construirlas y explicar por qué resultan necesarias. Lo importante no es retirar el apoyo por calendario, sino observar si el grupo logra sostener la tarea con menor intervención. En este libro, esa retirada gradual se plantea como criterio de diseño didáctico. Su aplicación exige conservar rastros de las respuestas, porque una impresión general de participación no permite saber qué decisiones puede realizar cada estudiante de manera autónoma.

1.1.3. Enseñanza estratégica y autorregulación

Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) entienden las estrategias docentes como procedimientos flexibles que apoyan la construcción de aprendizajes. Esta concepción permite distinguirlas de una receta cuyo valor dependiera de repetirse sin modificaciones. La tesis retoma esa flexibilidad al vincular la selección de estrategias con las características del grupo, el contenido, los propósitos y el seguimiento del aprendizaje. El docente no solo ejecuta actividades: interpreta lo que sucede y decide cómo ajustar la enseñanza.

La autorregulación amplía esa discusión hacia las decisiones del estudiante. Panadero (2017), en su revisión de seis modelos, examina componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, conductuales y afectivos. Su aporte impide reducir la autorregulación a administrar minutos de estudio. Para la lectura, interesa especialmente la relación entre anticipar una meta, observar el propio trabajo y revisar lo realizado. Estos componentes orientan el análisis, pero no constituyen por sí solos una prueba de que un lector universitario haya adquirido autonomía.

Como aplicación, se propone una ficha breve con tres preguntas: qué interpretación se pretende construir, qué fragmento produjo una dificultad y qué decisión permitió atenderla. Su valor no depende de completar casillas con respuestas previsibles. Si todos escriben que su objetivo fue comprender y que su estrategia consistió en releer, la ficha informa poco. El profesor tendría que pedir precisión: qué relación no se entendía, qué oración se volvió a revisar y qué cambió en la explicación. De ese modo, una noción teórica se convierte en un diálogo sobre acciones reconocibles, sin transformar la reflexión en un trámite adicional.

1.1.4. Antecedentes de intervención y lectura crítica de sus alcances

La tesis reseña investigaciones sobre estrategias metacognitivas, relectura, conocimientos previos y programas de comprensión. Entre ellas aparecen los trabajos atribuidos a Ruiz Pimentel, Hoyuelos y González Muro y Ríos Ariza. Se conserva su función como antecedentes del razonamiento original, pero las reseñas no se tratan como sustitutos de los informes primarios. Algunos registros presentan datos bibliográficos que requieren contraste; además, no todos los diseños descritos permiten atribuir un cambio exclusivamente a la intervención (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 53–61).

La actualización incluye el estudio de Guerra-García et al. (2022), quienes desarrollaron un curso-taller con 13 estudiantes de Psicología de una universidad pública mexicana y compararon mediciones anteriores y posteriores. Reportaron incrementos en comprensión, uso de estrategias y motivación. El tamaño y la configuración del estudio aconsejan leerlo como una experiencia situada, no como garantía de que cualquier taller produzca el mismo resultado. De Jesús Mercado (2021), por su parte, documentó una investigación-acción con 29 estudiantes de Topografía II,

integrando estrategias lectoras dentro de una asignatura de Ingeniería Civil. Su interés para este libro es la articulación entre lectura y contenido profesional.

Ambos antecedentes permiten formular una pregunta de diseño: ¿se pretende mejorar una habilidad general o favorecer la interpretación de textos que efectivamente se utilizan en una carrera? La respuesta modifica los materiales y la evaluación. Un taller transversal puede trabajar inferencias mediante textos variados, mientras que una asignatura contable puede exigir leer conjuntamente una explicación y una tabla. La transferencia entre esos espacios debe examinarse, no darse por supuesta. Por ello, las propuestas de este libro especifican el texto, la tarea y la evidencia esperada, sin presentar resultados de otras carreras como efectos comprobados en el caso de Huancayo.

La tesis incluye otros antecedentes que conviene conservar sin equipararlos a intervenciones universitarias de comprensión lectora. La reseña de Sancho Lozano se refiere a modalidades de lectura oral y silenciosa en población escolar; la de Varela Nieto examina resolución de problemas en Física con estudiantes de bachillerato; y la de Ruiz Bolívar trata el componente de investigación en el currículo y su enseñanza. Sus aportes permiten discutir tareas, mediación y organización de la enseñanza, pero sus poblaciones y resultados no son intercambiables con el caso contable. En esta adaptación se consideran antecedentes complementarios, tal como están reseñados en la fuente, sin añadirles datos bibliográficos que el archivo no permite confirmar (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 54–58).

1.1.5. Evidencia reciente y desarrollo profesional docente

Fernández Martínez y Uculmana Cabrejos (2025) revisaron 34 estudios publicados entre 2020 y 2024 sobre estrategias de comprensión lectora en universitarios. Su síntesis cualitativa reúne intervenciones cognitivas, metacognitivas y digitales, y destaca la importancia de adecuarlas al contexto. No ofrece un efecto único que permita ordenar todas las estrategias de mejor a peor. La diversidad de actividades, participantes e instrumentos obliga a examinar qué se hizo y qué se midió antes de trasladar una conclusión a otra asignatura.

La formación de los docentes también merece una lectura diferenciada. Rice et al. (2024) sintetizaron estudios experimentales y cuasiexperimentales de desarrollo

profesional en comprensión lectora y encontraron resultados favorables en prácticas o conocimientos docentes y en comprensión del alumnado. Su base es escolar, por lo que no demuestra automáticamente un efecto en profesores universitarios de Contabilidad. Aporta, sin embargo, una razón para no limitar la capacitación a exponer técnicas: interesa examinar cómo lo aprendido se traduce en actuaciones y qué evidencias permiten observar esa traducción.

Una propuesta institucional derivada de este análisis sería trabajar con materiales reales de las asignaturas, diseñar una consigna, discutir respuestas hipotéticas y ensayar criterios de valoración antes de llevar la actividad al aula. Después, la revisión de producciones permitiría identificar ajustes. Este ciclo constituye una propuesta del libro, no un programa validado en la tesis. Su ventaja organizativa es que hace visible el objeto de la formación: no se capacita al docente únicamente para nombrar estrategias, sino para justificar por qué elige una, reconocer sus límites y revisar sus resultados sin confundir satisfacción con aprendizaje.

1.2. NOCIONES BÁSICAS Y DIMENSIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

La dimensión práctica necesita conceptos suficientemente precisos para orientar decisiones. En las páginas siguientes se mantiene la estructura de planificación, ejecución y evaluación del documento de origen, pero se desarrolla su aplicación al trabajo con textos universitarios. Las distinciones, matrices y secuencias son elaboraciones didácticas para este libro. Su propósito es mostrar cómo podría organizarse una intervención; no reemplazan la operacionalización histórica de la investigación ni constituyen instrumentos cuya validez haya sido demostrada.

1.2.1. Estrategia, método, técnica y recurso didáctico

La tesis distingue modelo, método, técnica y recurso al explicar que una estrategia supone decisiones articuladas y no la mera utilización de un material. En ese marco, un recurso es un medio disponible; una técnica concreta una actuación; el método organiza un recorrido; la estrategia integra decisiones en función de un propósito. Estas distinciones se recuperan como categorías de trabajo, sin suponer que

toda la literatura educativa use los términos de manera idéntica (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 73–75).

La tabla 1 ilustra esas diferencias mediante una sola tarea. El propósito consiste en que el estudiante explique una discrepancia entre el comentario de un informe y los datos que lo acompañan. Una hoja de cálculo o una copia impresa son recursos posibles; solicitar que se subrayen afirmaciones constituye una técnica; organizar lectura individual, contraste en parejas y justificación final configura un recorrido. La estrategia incluye la decisión de seleccionar un documento con una discrepancia identificable, anticipar ayudas y valorar la calidad de la explicación. Nombrar el recurso no alcanza para describir esa estrategia.

Tabla 1
Distinción operativa entre estrategia, método, técnica y recurso

Concepto	Decisión que identifica	Ejemplo de aplicación
Estrategia	Articula propósito, tarea, apoyos y evidencia.	Contrastar una conclusión del informe con sus datos y delimitar su alcance.
Método	Organiza el recorrido de trabajo.	Lectura individual, contraste en parejas y justificación revisada.
Técnica	Concreta una actuación dentro del recorrido.	Subrayar una afirmación y señalar la evidencia que la respalda.
Recurso	Proporciona un medio o soporte.	Documento impreso, archivo accesible o tabla editable.

Nota. Elaboración propia a partir de las distinciones reseñadas en el documento base (pp. 73–75). Los ejemplos son nuevos.

Esta distinción permite revisar expresiones habituales como utilizar presentaciones o trabajar en grupos. Ninguna describe por sí sola qué comprensión se promueve. Para convertirlas en decisiones didácticas es necesario agregar un verbo de desempeño, un objeto y un criterio: contrastar una conclusión con sus datos y justificar si el alcance es adecuado. La especificación no pretende volver rígida la clase. Al contrario, facilita ajustar sus medios sin perder el propósito: el grupo podría trabajar con papel o pantalla y mantener el mismo problema interpretativo, mientras que una presentación muy atractiva podría apartarse completamente de él.

1.2.2. Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Planificar implica anticipar resultados, condiciones y formas de obtener evidencia. En la tesis, esta dimensión incluye el diseño de estrategias de acuerdo con las unidades y el sílabo. La ampliación propuesta añade una exigencia: que el resultado lector no quede oculto dentro de una formulación general del contenido. Estudiar un tema y explicar la relación entre dos afirmaciones de un texto no son expresiones equivalentes. La segunda permite reconocer con mayor claridad qué debe hacer el estudiante y qué observará el docente (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 68–70).

Una planificación puede comenzar por la evidencia final. Supóngase que se espera una explicación escrita de por qué dos indicadores aparentemente semejantes no permiten la misma interpretación. El docente tendría que seleccionar un texto que contenga la información necesaria, identificar el vocabulario que podría bloquear su lectura y decidir qué ayudas no resolverán la tarea por adelantado. También convendría examinar si el tiempo disponible permite leer, discutir y revisar la explicación. Si la sesión solo alcanza para una lectura apresurada, la actividad proyectada no corresponde con las condiciones reales de ejecución.

La planificación incluye, además, decisiones sobre accesibilidad. En la propuesta de este libro se recomienda comprobar la legibilidad del archivo, el tamaño de tablas, la claridad de encabezados y la disponibilidad de una alternativa cuando un recurso no pueda utilizarse. No se trata de rebajar automáticamente la complejidad conceptual, sino de evitar que un obstáculo material se confunda con dificultad de comprensión. Esta verificación puede realizarse con una prueba de uso del documento: abrirlo en el dispositivo previsto, localizar las notas y comprobar que las referencias internas puedan seguirse sin pérdida de información.

La tabla 2 ofrece una matriz de planificación aplicable a una lectura disciplinar. Sus componentes deben ajustarse a cada asignatura. El criterio de revisión consiste en comprobar si la evidencia solicitada guarda relación con el propósito y si los apoyos preparan al estudiante para producirla. Cuando esa relación no existe, agregar preguntas o extender el texto no resuelve la falta de alineación.

Tabla 2

Matriz para planificar una lectura disciplinar

Componente	Decisión propuesta	Evidencia de coherencia
Propósito lector	Precisar qué relación debe explicar el estudiante.	El resultado puede observarse en una respuesta.
Saberes previos	Identificar conceptos necesarios y posibles confusiones.	Una pregunta inicial permite reconocer qué apoyo hace falta.
Material	Seleccionar un documento con información pertinente y legible.	La respuesta puede justificarse con el texto disponible.
Tarea y tiempo	Distribuir lectura, contraste y revisión.	Hay tiempo para producir y revisar la evidencia.
Apoyo	Preparar preguntas que orienten sin entregar la solución.	El estudiante mantiene la responsabilidad de interpretar.
Evaluación	Comunicar criterios y oportunidad de revisión.	El comentario docente conduce a una acción posterior.

Nota. Elaboración propia para este libro. Propuesta didáctica; no corresponde a una intervención evaluada en la tesis.

1.2.3. Ejecución, conducción y acompañamiento de la lectura

La ejecución corresponde a la puesta en práctica de lo planificado, pero no se agota en cumplir un guion. El documento base la vincula con motivar, orientar la atención, relacionar conocimientos, acompañar actividades y ofrecer información sobre los resultados. Recuperar esa descripción obliga a reconocer que la enseñanza se ajusta durante el trabajo. Un error compartido por gran parte del grupo, por ejemplo, puede indicar que es necesario revisar una distinción antes de continuar con la siguiente pregunta (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 70–71).

En una secuencia propuesta para ciencias contables, el docente podría iniciar con una lectura silenciosa de un fragmento breve y pedir que cada estudiante marque una afirmación cuya justificación pueda localizar. Luego, en parejas, se contrastarían las elecciones. La intervención del profesor no consistiría en confirmar inmediatamente cada respuesta, sino en solicitar el vínculo entre afirmación y evidencia. Si aparecen interpretaciones incompatibles, se registran ambas y se vuelve a las partes pertinentes del texto. Así se evita que la discusión se resuelva por el prestigio de quien habla o por una votación sin fundamento.

El acompañamiento necesita escuchar no solo qué respuesta aparece, sino cómo se obtuvo. Una conclusión correcta puede proceder de una suposición ajena al documento; una respuesta incompleta puede contener una inferencia válida que requiere precisión. Pedir que se explique el recorrido permite atender esas diferencias. También protege el sentido del trabajo colaborativo: la participación no se valora únicamente por hablar más veces, sino por aportar evidencia, formular una objeción pertinente o revisar una afirmación inicial. Estos criterios deben comunicarse antes de la actividad para que el grupo sepa qué cuenta como contribución.

En esta propuesta, la sesión termina con una respuesta individual revisada. Ese cierre ofrece una evidencia distinta de la producción conjunta y permite observar qué interpretación puede sostener cada estudiante. No equivale a una medición estandarizada ni autoriza a atribuir mejoras duraderas a una sola clase. Su función inmediata es proporcionar información para decidir si conviene avanzar, recuperar un concepto o introducir otra clase de texto.

1.2.4. Evaluación formativa y retroalimentación

Evaluar la comprensión requiere decidir qué actuación permitirá inferirla. La tesis incorpora la evaluación como dimensión de la estrategia docente, pero varias preguntas de su encuesta se refieren a la frecuencia declarada de evaluar, no al análisis directo de producciones. Esta diferencia importa: afirmar que siempre se evalúa no permite conocer qué se evalúa, mediante qué tarea ni con qué criterios. Para ampliar la dimensión, el libro propone observar respuestas justificadas, resúmenes, comparaciones y revisiones, siempre vinculados con un texto específico.

Wisniewski et al. (2020), en un metaanálisis amplio sobre retroalimentación educativa, encontraron resultados heterogéneos y señalaron la relevancia del contenido informativo de los comentarios. No toda devolución funciona como una misma intervención. A partir de esa distinción, aquí se propone priorizar observaciones que permitan actuar: señalar qué relación quedó sin explicar, qué evidencia falta y qué parte del texto conviene reconsiderar. Esta aplicación no supone que exista una fórmula universal de retroalimentación ni que sus efectos sean idénticos en todos los contextos.

Puede compararse una devolución genérica con otra centrada en el trabajo. La frase tu análisis debe mejorar expresa una valoración, pero no indica una acción. Una

alternativa sería: has identificado la variación del indicador, pero tu conclusión se refiere a toda la empresa; delimita qué aspecto permite examinar ese indicador y qué información adicional necesitarías. Esta segunda formulación identifica un desajuste y abre una revisión. El estudiante conserva la responsabilidad de responder; el profesor evita sustituirla por la entrega de un párrafo terminado.

Tabla 3

De la valoración genérica a una devolución que orienta la revisión

Situación	Devolución propuesta	Acción esperada
Conclusión demasiado amplia	La cifra describe un aspecto; tu conclusión abarca toda la empresa.	Delimitar el alcance de lo que se afirma.
Inferencia sin evidencia	Señala qué parte del documento permite sostener esa relación.	Aportar una evidencia o reformular como hipótesis.
Resumen que omite una condición	Revisa la nota que limita la interpretación del resultado.	Integrar la condición sin copiar todo el fragmento.
Concepto impreciso	Compara el uso de ese término en la nota y en tu respuesta.	Reformular el concepto dentro de su contexto.

Nota. Elaboración propia para este libro. Propuesta didáctica; no corresponde a una intervención evaluada en la tesis.

El carácter formativo también depende de que exista una oportunidad posterior para utilizar la información. Si el comentario llega cuando la actividad ya no puede revisarse y nunca vuelve a trabajarse un problema semejante, su función queda limitada. Por ello, la secuencia propuesta reserva un espacio para corregir y explicar el cambio. El producto final puede incluir la primera respuesta y su versión revisada; ambas muestran más que una calificación aislada y permiten discutir el aprendizaje como transformación de una interpretación, no como simple acumulación de tareas.

1.2.5. Estrategias antes, durante y después de la enseñanza

La clasificación preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional, desarrollada por Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) y recuperada en la tesis, organiza estrategias según su momento y función. Antes se sitúan propósitos y conocimientos pertinentes; durante se acompaña la organización e interpretación; después se favorece la integración y revisión. La utilidad de esta distinción es funcional, no cronológica en sentido rígido: una necesidad de aclarar el propósito puede reaparecer mientras se lee.

En una aplicación contable, la fase inicial puede presentar dos interpretaciones opuestas de una misma situación y pedir que se anticipen las evidencias necesarias para decidir entre ellas. Durante la lectura, se contrastan esas anticipaciones con lo que el documento realmente ofrece. Al final, se construye una conclusión que indique qué afirmaciones se sostienen y cuáles permanecen abiertas. La secuencia mantiene un problema reconocible a lo largo de la sesión. Si cada momento introduce una actividad sin relación con los demás, la división temporal pierde su utilidad pedagógica.

No todos los textos requieren la misma intensidad de apoyo. Un documento familiar puede permitir que el estudiante formule por sí mismo su propósito; uno que combine varios formatos puede requerir una orientación inicial más precisa. La decisión debe apoyarse en observaciones y no solo en el número de semestre cursado. La experiencia del caso de estudio, que utiliza descripciones diferentes de los ciclos académicos, recuerda precisamente la necesidad de caracterizar con claridad al grupo y no derivar su competencia de una etiqueta administrativa.

La tabla 4 presenta las funciones de los tres momentos y una evidencia posible para cada uno. Se trata de una propuesta de organización, no de un instrumento de medición. Su lectura exige preguntarse qué decisión concreta se tomará con la evidencia obtenida. Recoger anticipaciones que luego no se retoman o solicitar una reflexión que no informa la siguiente clase convertiría los momentos de enseñanza en requisitos formales.

Tabla 4

Funciones de las estrategias antes, durante y después de la enseñanza

Momento	Función didáctica	Evidencia posible
Antes	Aclarar el propósito y activar conocimientos pertinentes.	Anticipación que distingue conocimiento y suposición.
Durante	Orientar relaciones, contrastar y detectar dificultades.	Anotación con pregunta, evidencia y explicación provisional.
Después	Integrar, justificar y revisar la interpretación.	Respuesta individual que incorpora una revisión explicada.

Nota. Elaboración propia con base en la clasificación de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002). Las tareas y evidencias son propuestas del libro.

1.2.6. Preguntas guía, lectura compartida y argumentación

Las preguntas guía pueden orientar la atención sin indicar de antemano la interpretación final. Para ello deben relacionarse con una dificultad concreta. Preguntar qué dice el texto puede servir como apertura, pero no siempre ayuda a distinguir entre localizar información, inferir una relación o valorar un argumento. La tesis incluye las preguntas intercaladas entre sus recursos estratégicos; la ampliación propuesta consiste en formular preguntas que permitan reconocer la operación requerida y el tipo de justificación esperada (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 76–84).

Un mismo fragmento hipotético sobre el resultado de una actividad empresarial admite preguntas distintas. Una pregunta de localización identifica qué periodo se examina. Otra de integración solicita relacionar una explicación con una cifra. Una de valoración pregunta si los datos justifican una conclusión general. La diferencia no depende de utilizar verbos que parezcan más complejos, sino de la información que debe conectarse para responder. Pedir una opinión sin exigir evidencia no convierte automáticamente la tarea en lectura crítica; puede desplazarla hacia preferencias personales ajenas al documento.

En la lectura compartida conviene conservar un registro de las afirmaciones en discusión. Una propuesta sencilla consiste en anotar la interpretación, el fragmento que la respalda y una objeción posible. Cuando alguien discrepa, debe mostrar qué relación considera insuficiente. Este procedimiento busca que el desacuerdo resulte productivo y que la autoridad de una respuesta provenga de su justificación. También admite que una pregunta no pueda resolverse con el material disponible: reconocer esa insuficiencia es preferible a completar el vacío mediante una suposición presentada como dato.

El cierre argumentativo exige más que repetir la respuesta de consenso. Cada estudiante puede formular una conclusión breve con su evidencia y una delimitación. En ciencias contables, ese último componente es especialmente útil como ejercicio: establecer qué puede decirse de una tabla y qué no puede afirmarse todavía. Las preguntas guía se convierten así en una preparación para la responsabilidad de sostener afirmaciones, no únicamente en un mecanismo para aumentar la participación oral.

1.2.7. Resúmenes, mapas conceptuales y autoexplicación

La tesis incorpora resúmenes, mapas y redes conceptuales como formas de organizar información. Su uso debe distinguirse de la reproducción del diseño visual de un material. Un mapa puede tener una presentación ordenada y, sin embargo, conectar conceptos mediante relaciones imprecisas. Del mismo modo, un resumen puede ser breve porque omite información importante, no porque jerarquiza adecuadamente el contenido. La actividad necesita criterios que hagan visible qué se seleccionó, qué vínculo se estableció y qué sentido se conservó.

Anaya Nieto (2005) estudió el entrenamiento en elaboración de resúmenes en escolares de cuarto a sexto de primaria y reportó beneficios en las variables evaluadas. Se recupera como antecedente del documento base, no como evidencia directa sobre universitarios. Su presencia invita a examinar la elaboración del resumen como una actividad enseñada y acompañada, en lugar de suponer que basta con encargarlo. El traslado a la formación superior requiere textos, propósitos y criterios adecuados al contenido disciplinar.

La propuesta de este libro consiste en solicitar primero una formulación de la idea central, luego dos relaciones indispensables para comprenderla y, finalmente, una versión integrada. Ante un informe hipotético, un resumen que conserve únicamente el dato más llamativo puede perder las condiciones que limitan su interpretación. El docente puede pedir que se identifique qué cambiaría si se elimina una nota o una referencia temporal. La autoexplicación complementa el ejercicio cuando el estudiante describe por qué una información fue incluida y otra descartada. No se busca narrar cada pensamiento, sino justificar decisiones de organización.

Tabla 5

Productos de lectura y criterios de calidad

Producto	Propósito	Criterio de revisión
Resumen interpretativo	Reconstruir las ideas centrales y sus relaciones.	Conserva condiciones y no añade conclusiones ajenas.
Mapa conceptual	Representar relaciones entre conceptos.	Los conectores expresan relaciones justificables.
Autoexplicación	Hacer visible cómo se entendió un fragmento.	Distingue evidencia textual y conocimiento aportado.
Cuadro de contraste	Comparar afirmaciones de dos partes o fuentes.	Mantiene el origen y alcance de cada información.

Nota. Elaboración propia para este libro. Propuesta didáctica; no corresponde a una intervención evaluada en la tesis.

Para los mapas conceptuales, el criterio propuesto es leer las conexiones como enunciados. Si dos conceptos se unen con una flecha sin precisar el vínculo, el lector del mapa no puede saber si existe una relación de condición, contraste o consecuencia. Requerir esa precisión puede hacer que un esquema menos vistoso resulte intelectualmente más útil. La evaluación debe atender a las relaciones construidas antes que al número de recuadros, colores o extensiones; de otro modo, la tarea puede premiar el formato y dejar invisible la comprensión.

1.2.8. Motivación lectora y participación colaborativa

En el documento base, la motivación se vincula con el interés del estudiante y con la pertinencia de las actividades de lectura. No constituye una tercera variable independiente del estudio: forma parte de la conceptualización y de las dimensiones de comprensión lectora. Desde la enseñanza, interesa examinar qué decisiones pueden favorecer una disposición a participar sin confundirla con comprensión demostrada. Un estudiante puede sentirse interesado y todavía sostener una interpretación insuficiente; otro puede realizar una lectura rigurosa de un texto que no le resulta especialmente atractivo.

Van der Sande et al. (2023) encontraron, en un metaanálisis de intervenciones escolares, efectos favorables de programas orientados a promover motivación lectora y destacaron el papel de actividades que despiertan interés. La población de referencia no es universitaria. Por ello, el aporte se utiliza para formular preguntas pedagógicas, no para prometer un efecto cuantificado en ciencias contables. Una de esas preguntas es

qué relación percibe el estudiante entre el texto asignado y el problema que debe resolver.

Una propuesta es ofrecer una elección acotada entre dos documentos que permitan trabajar el mismo criterio de comprensión. La elección no elimina la exigencia: todos deberán identificar una afirmación, contrastarla y justificar su alcance. En el trabajo colaborativo, cada integrante puede asumir inicialmente una función, como localizar evidencias, formular objeciones o sintetizar acuerdos. Las funciones deben rotar para evitar que unos estudiantes practiquen siempre la búsqueda y otros concentren la argumentación. La actividad conserva así un objetivo compartido sin ocultar las oportunidades individuales de aprender.

La motivación también exige examinar el sentido de la evaluación. Si el estudiante interpreta que solo se premiará adivinar la respuesta del profesor, mostrar una duda puede parecer riesgoso. La propuesta didáctica consiste en valorar la revisión fundamentada: reconocer una interpretación inicial insuficiente y explicar cómo fue modificada. Esto no supone aceptar cualquier respuesta ni eliminar criterios de calidad. Busca que el error pueda convertirse en información sobre el proceso, en lugar de clausurar la participación mediante una etiqueta sobre la capacidad personal.

1.2.9. Recursos digitales y selección crítica de materiales

El documento base menciona las tecnologías de la información y comunicación como apoyo de la enseñanza, pero no presenta una intervención digital evaluada por separado. La ampliación del libro distingue el soporte de la actividad: disponer de un texto en una plataforma no determina cómo será leído. El metaanálisis de de-la-Peña et al. (2024), centrado en universitarios, no respalda una ventaja positiva promedio automática de la tecnología sobre la comprensión. Su consideración aconseja evitar que la elección entre papel y pantalla se resuelva por una expectativa de superioridad inherente.

La decisión puede partir de la tarea. Para comparar documentos, un entorno digital puede facilitar el acceso simultáneo; para seguir relaciones entre notas y tablas, habrá que comprobar que el formato permita identificarlas con claridad. Estas posibilidades se plantean como criterios prácticos de selección, no como efectos universales demostrados. El profesor puede realizar una prueba sencilla con el

documento: localizar una nota, regresar al párrafo pertinente y registrar si el recorrido se vuelve innecesariamente confuso. Si el problema proviene del archivo, no sería razonable atribuirlo directamente a la capacidad del lector.

La lectura digital añade decisiones sobre procedencia y versiones. En un ejercicio académico propuesto, los estudiantes pueden comparar una explicación publicada en un sitio secundario con el documento al que hace referencia. Deben identificar autoría, fecha, alcance y coincidencias. El objetivo no es memorizar una lista de dominios supuestamente confiables, sino reconstruir de dónde procede una afirmación. Cuando se trabaja con textos normativos, corresponde consultar la fuente oficial y la versión pertinente; este libro no reproduce contenidos normativos vigentes ni los sustituye por ejemplos didácticos.

El empleo de herramientas de generación automática de texto, cuando una asignatura lo contemple, necesita una regla explícita de verificación. Como propuesta, cualquier síntesis producida con apoyo tecnológico debería contrastarse con el documento y acompañarse de la identificación de errores u omisiones. No se afirma que esa práctica haya sido aplicada en la investigación histórica. Se incorpora como una situación de enseñanza posible para preservar la responsabilidad del lector sobre las afirmaciones que utiliza.

1.2.10. Diseño de una sesión aplicada a textos contables

La sesión que se desarrolla a continuación es una creación didáctica para este libro. No corresponde a la sesión mencionada en las conclusiones de la tesis, cuyo contenido completo y evaluación no están documentados en el archivo recibido. Se propone trabajar una dificultad acotada: distinguir entre una afirmación, la evidencia que la sustenta y el límite de la conclusión. El texto es ficticio y no pretende enseñar el tratamiento normativo de una operación contable. Su utilidad consiste en ofrecer un material suficientemente breve para observar el razonamiento lector.

Texto didáctico: Una empresa informa que sus ventas aumentaron de 100 a 120 unidades monetarias entre dos periodos. En el mismo informe señala que los cobros del periodo pasaron de 90 a 92. La gerencia atribuye el crecimiento de las ventas a una mayor colocación a crédito, pero no incluye la antigüedad de las cuentas pendientes ni el detalle de las condiciones de cobro. Un comentario al final del documento afirma que

el aumento de ventas demuestra una mejora equivalente en la disponibilidad de efectivo. Las cantidades y la empresa son hipotéticas y se utilizan exclusivamente para esta actividad.

La primera pregunta pide identificar qué magnitudes cambian y cómo se describen. La segunda solicita explicar por qué el crecimiento de ventas no permite, con la información disponible, sostener una mejora equivalente del efectivo. La tercera pregunta qué documentos adicionales deberían consultarse para examinar el problema. Una respuesta adecuada no necesita inventar datos ni asegurar que la empresa tiene dificultades; debe delimitar lo que el texto permite afirmar. El docente puede observar si el estudiante distingue magnitudes, mantiene la referencia temporal y evita convertir una posibilidad en un hecho.

La distribución de tiempos de la tabla 6 debe ajustarse al grupo: las dificultades léxicas pueden requerir más lectura guiada; un material demasiado simple, una segunda fuente. El criterio es preservar la oportunidad de elaborar una interpretación, discutirla y revisarla con evidencia, no cumplir rígidamente cada etapa.

Tabla 6
Secuencia didáctica propuesta de 90 minutos

Tiempo	Actividad	Producto o evidencia
10 min	Presentar el propósito y recoger una interpretación inicial.	Respuesta breve individual, sin calificación sumativa.
15 min	Leer el documento ficticio y aclarar vocabulario necesario.	Marcas de afirmaciones, datos y dudas.
15 min	Modelar el contraste entre una afirmación y su evidencia.	Explicación del procedimiento sin resolver toda la tarea.
20 min	Contrastar interpretaciones en parejas.	Registro de acuerdo, objeción y sustento.
15 min	Producir una conclusión individual delimitada.	Respuesta que distingue ventas, cobros e información faltante.
15 min	Revisar con criterios compartidos y cerrar la sesión.	Segunda versión y explicación de una modificación.

Nota. Elaboración propia. Duración total: 90 minutos. El documento y las cifras son ficticios; la secuencia no se presenta como la sesión aplicada en la investigación original.

Una respuesta de referencia sería: el documento muestra que aumentaron las ventas y también los cobros, pero no en la misma proporción; además, se menciona una

mayor colocación a crédito. Por ello, no basta con el dato de ventas para afirmar una mejora equivalente en la disponibilidad de efectivo. Haría falta examinar información adicional sobre cobros, pagos y saldos, según la pregunta específica que se quiera responder. Esta respuesta no constituye un diagnóstico financiero ni una conclusión sobre una empresa real; ejemplifica la delimitación de una inferencia textual.

Planificar exige precisar la comprensión buscada; ejecutar implica acompañarla; evaluar requiere evidencias consistentes con el propósito. La calidad de la estrategia depende de la relación entre esas decisiones. El capítulo siguiente examina qué significa comprender un texto universitario y cómo distinguir la autopercepción de la demostración de una capacidad.

CAPÍTULO II

COMPRENSIÓN LECTORA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La comprensión lectora es la segunda variable del estudio y el centro del problema educativo que lo motiva. La tesis la vincula con los conocimientos previos, la motivación y la habilidad cognoscitiva del estudiante. También desarrolla clasificaciones de niveles, tipos de textos y estrategias de control de la lectura. Este capítulo mantiene esas distinciones, pero evita tratarlas como si fueran una misma clasificación. Las dimensiones utilizadas en una investigación, las operaciones que exige una tarea y los niveles de desempeño de un instrumento corresponden a planos diferentes (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 12, 87–120).

El recorrido parte de antecedentes y modelos explicativos para después examinar nociones y situaciones de aplicación. El propósito no es construir una definición tan amplia que permita llamar comprensión a cualquier conducta relacionada con un texto. Interesa precisar qué interpretación se está solicitando, qué información necesita el lector y qué evidencia permite reconocer su desempeño. Esa precisión es indispensable para leer los resultados del caso de estudio, compuesto principalmente por respuestas sobre prácticas y percepciones.

2.1. REFERENTES TEÓRICOS

La investigación de la comprensión reúne perspectivas que enfatizan procesos cognitivos, relaciones entre lector y texto, prácticas sociales y condiciones de enseñanza. Estos enfoques no tienen que presentarse como una competencia por encontrar una sola explicación de todas las situaciones. Pueden contribuir a formular preguntas diferentes: cómo se conecta la información, qué conocimientos se movilizan, qué propósitos orientan la lectura y qué cuenta como una interpretación aceptable dentro de una disciplina. La selección siguiente se organiza por su utilidad para esas preguntas y por su relación con la investigación de origen.

2.1.1. Antecedentes sobre lectura en estudiantes universitarios

González (1998) exploró la comprensión inferencial de estudiantes que ingresaban a dos universidades de Lima y encontró diferencias según las clases de textos utilizadas. El trabajo constituye un antecedente directamente relacionado con la preocupación de la tesis: el ingreso a la universidad no permite suponer que todos los estudiantes interpretan con igual autonomía documentos de diferente naturaleza. Sus categorías pertenecen a las tareas e instrumentos de aquella investigación; no deben aplicarse retrospectivamente a una encuesta distinta ni presentarse como descripción actual del conjunto del alumnado peruano.

La tesis también recupera el trabajo de Echevarría Martínez y Gastón Barrenetxea (2000) sobre dificultades de comprensión en universitarios. Su reseña destaca problemas de jerarquización, relaciones entre información e identificación de intenciones. Para el argumento de este libro, interesa que el diagnóstico no se limite a declarar una comprensión baja: necesita precisar qué operación produce dificultad. La referencia primaria está identificada en la revista de origen; la caracterización detallada que se conserva aquí procede de la reseña incluida en el documento base, no de una nueva evaluación de sus participantes (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 4–5).

Esta lectura de los antecedentes permite evitar dos generalizaciones. La primera consiste en considerar que todas las dificultades universitarias son idénticas. La segunda atribuye automáticamente los problemas a una sola etapa educativa. A partir de los antecedentes puede justificarse la necesidad de enseñar y evaluar, pero no establecer qué causa explica cada caso sin estudiarlo. En la formación contable, una evaluación inicial podría distinguir entre desconocimiento terminológico, dificultad para relacionar una nota con una tabla y problemas al delimitar una inferencia. Las respuestas orientarían apoyos diferentes y serían más útiles que una etiqueta global aplicada a todo el grupo.

También se recuperan dos observaciones de alcance distinto. El antecedente atribuido a Gagnieri contrasta el conocimiento declarado de habilidades lectoras con las dificultades para utilizarlas; su interés radica en no confundir saber nombrar una estrategia con aplicarla. Por otra parte, la reseña de Rivera Guillén y Acuña Casas

relaciona comprensión y creatividad en estudiantes de Educación mediante un diseño correlacional. Ese resultado no demuestra efectos de una intervención ni puede trasladarse como una asociación calculada en la muestra de Ciencias Contables. Ambas referencias se conservan como citas secundarias del documento base; no se presentan como estudios originales nuevamente verificados en su integridad (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 5, 61–62).

2.1.2. Comprensión como construcción de significado

Snow (2002) sitúa la comprensión en la relación entre lector, texto y actividad dentro de un contexto sociocultural. Esta formulación permite reconocer que la dificultad no reside exclusivamente en uno de esos componentes. Un lector puede interpretar un texto para localizar una información y no alcanzar el mismo resultado cuando se le pide comparar argumentos o evaluar una explicación. El propósito de la tarea modifica lo que debe hacerse con el material, aunque las palabras impresas sean las mismas.

La tesis describe la comprensión como un proceso de recepción, almacenamiento, interacción y control. En esta adaptación, esa formulación se presenta como parte del marco original y no como una secuencia universal de etapas independientes. Guardar información y comprender sus relaciones no son equivalentes. La reconstrucción editorial conserva la importancia atribuida al conocimiento previo y a la interacción, mientras que la ampliación teórica incorpora una atención más explícita a la tarea y a la evidencia (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 106–120).

Para mostrar la diferencia, considérese un documento hipotético que informa el aumento de un indicador, explica una condición y añade una advertencia. Recordar solo la cifra constituye una recuperación parcial. Comprender para argumentar exige relacionar la cifra con la condición y mantener la advertencia al formular la conclusión. Si una respuesta elimina esta última, puede resultar fluida y aparentemente coherente, pero ampliar indebidamente el alcance del texto. El análisis del significado necesita, por tanto, observar qué relaciones se preservan y cuáles se pierden cuando el lector produce una explicación propia.

Una propuesta de trabajo es pedir dos versiones de la respuesta: una para describir lo que el documento afirma y otra para señalar lo que no permite concluir. La

segunda no busca introducir escepticismo indiscriminado. Ayuda a delimitar la información disponible y a identificar preguntas pendientes. La comprensión se vuelve visible en la capacidad de sostener ambas formulaciones sin contradicción, no en repetir una definición abstracta de lo que significa leer.

2.1.3. Procesos cognitivos y visión activa de la lectura

Duke y Cartwright (2021) proponen una visión activa que amplía la explicación de la lectura más allá de una separación simple entre reconocimiento de palabras y comprensión del lenguaje. Destacan relaciones entre componentes y procesos autorregulatorios. Su planteamiento no elimina la importancia de identificar palabras ni de comprender el lenguaje: advierte que esos elementos no agotan la explicación de todas las dificultades. Para este libro, el aporte ayuda a no identificar automáticamente una lectura oral fluida con comprensión suficiente.

Elleman y Oslund (2019) subrayan la complejidad de enseñar y evaluar la comprensión y destacan componentes como conocimiento, vocabulario, inferencias y monitoreo. Se trata de una revisión de investigación, no de una evaluación de estudiantes de Contabilidad. La selección de estos componentes ofrece un marco para formular hipótesis pedagógicas sobre un problema; la explicación concreta requiere examinar respuestas, materiales y condiciones de la tarea.

La aplicación propuesta consiste en comparar errores que, a primera vista, podrían recibir una misma calificación. Un estudiante puede no conocer un término; otro reconoce el término, pero atribuye al pronombre un referente incorrecto; un tercero comprende las oraciones y falla al integrarlas. Decir que los tres no entendieron es una descripción demasiado general para enseñar. El docente puede revisar el fragmento en el que se produce el error y ofrecer una actividad focalizada. Esta distinción no pretende realizar un diagnóstico clínico ni atribuir características estables a los estudiantes.

También conviene evitar que el tiempo de lectura funcione como sustituto de la comprensión. Un lector puede detenerse para contrastar una relación difícil y otro avanzar rápidamente sin advertir una inconsistencia. La propuesta evaluativa es registrar tiempo solo cuando exista un propósito claro y acompañarlo de evidencias del resultado. En el caso de estudio, la operacionalización utiliza tiempo adicional como indicador;

esa elección se conserva al describir el documento, pero no se adopta como medida suficiente de habilidad cognoscitiva en las orientaciones de este libro.

2.1.4. Alfabetización académica y lectura en las disciplinas

Carlino (2013) distingue las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad de las acciones intencionales destinadas a enseñarlas. Su discusión de la alfabetización académica cuestiona que la universidad pueda limitarse a exigir habilidades generales adquiridas con anterioridad. Las prácticas se sitúan en comunidades y propósitos, por lo que enseñar a leer en una carrera supone atender a sus textos y a sus maneras de construir conocimiento. Este aporte complementa el énfasis cognitivo sin reemplazarlo.

En la aplicación contable propuesta, una explicación no se valora únicamente por su claridad expresiva. También importa que distinga datos y supuestos, mantenga referencias temporales, conecte notas con cuadros y delimite conclusiones. Estos criterios son decisiones didácticas del libro para trabajar la lectura de documentos profesionales. No constituyen una descripción exhaustiva de la profesión ni sustituyen estándares técnicos. Permiten, en cambio, mostrar al estudiante por qué una interpretación aparentemente razonable puede ser insuficiente para la pregunta planteada.

La articulación entre lectura y contenido disciplinar puede hacerse visible en la propia consigna. En lugar de encargar un resumen general, se podría solicitar una nota breve para un lector que necesita conocer qué evidencia respalda una afirmación del informe y qué limitación debe tener presente. La tarea introduce un destinatario y una finalidad reconocibles. El estudiante no solo selecciona información: decide cómo comunicarla sin alterar su alcance. La escritura funciona entonces como una forma de mostrar la lectura realizada, no como una actividad añadida sin relación con ella.

La responsabilidad institucional puede expresarse mediante acuerdos modestos y verificables. Por ejemplo, distintas asignaturas pueden compartir un criterio sobre la identificación de fuentes, aunque trabajen documentos diferentes. No sería necesario uniformar todas las clases ni imponer un único formato de informe. El propósito sería evitar exigencias contradictorias y ofrecer continuidad a ciertas prácticas. Esa continuidad debe construirse mediante conversación entre docentes y revisión de tareas,

no inferirse de la presencia de una competencia genérica en los documentos curriculares.

2.1.5. De los antecedentes a una agenda de investigación situada

Los antecedentes reunidos no permiten afirmar que una técnica sea la respuesta exclusiva a las dificultades lectoras. La evidencia reciente incluye intervenciones diversas y muestra la necesidad de considerar condiciones de aplicación. El caso de estudio, por su parte, permite observar frecuencias de prácticas declaradas, pero no resolver todas las preguntas sobre desempeño y cambio. El diálogo entre ambos conjuntos de información debe preservar sus alcances: una revisión bibliográfica puede fundamentar una propuesta, pero no completar retrospectivamente los datos que faltan en una investigación.

Una agenda situada podría comenzar con preguntas acotadas. ¿Qué relaciones de un texto producen más errores? ¿Qué diferencia existe entre la confianza declarada y la respuesta efectivamente construida? ¿Se mantiene una interpretación correcta cuando cambia el formato de presentación? Cada pregunta exige una tarea y una forma de registro. Si el interés fuera examinar una intervención, además se requerirían mediciones comparables y un diseño que permita discutir explicaciones alternativas. Estas son orientaciones para estudios futuros, no procedimientos que se atribuyan al trabajo histórico.

El avance conceptual también requiere conservar la distinción entre enseñanza y aprendizaje. La frecuencia con que un docente afirma utilizar una estrategia no equivale a la frecuencia con que cada estudiante la usa, ni ambas describen necesariamente la calidad de una interpretación. Un estudio que quisiera relacionar esos planos necesitaría una unidad de análisis clara y un vínculo documentado entre participantes, clases y mediciones. La presencia de dos grupos de encuestados no produce automáticamente una estructura de datos apropiada para calcular una correlación.

Esta agenda permite que la teoría conserve una función crítica. No se utiliza para revestir de autoridad una conclusión previamente elegida, sino para formular preguntas que puedan responderse. El siguiente apartado desarrolla nociones e instrumentos de trabajo desde esa orientación. Cada ejemplo intenta precisar qué se solicita al lector y

qué inferencia sería razonable a partir de su respuesta, manteniendo abierta la posibilidad de revisar tanto la actividad como la interpretación del docente.

2.2. NOCIONES BÁSICAS, DIMENSIONES Y EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

El desarrollo conceptual se organiza alrededor de las tres dimensiones declaradas en la tesis: conocimientos previos, motivación y habilidad cognoscitiva. A partir de ellas se examinan operaciones de comprensión, vocabulario, tipos de textos, autorregulación y evaluación. Esta organización amplía la teoría sin modificar retrospectivamente el instrumento. Las tareas y rúbricas que se proponen tienen un uso didáctico inicial; requieren revisión y validación antes de utilizarse para decisiones de alto impacto o comparaciones generalizables.

2.2.1. Leer, comprender y demostrar comprensión

La tesis diferencia la identificación de palabras de la construcción del sentido y describe al lector como participante en la interpretación del texto. Esta distinción proporciona una base para separar tres situaciones: exponerse a un documento, declarar que se lo comprende y resolver una tarea cuya respuesta dependa de interpretarlo. Pueden relacionarse, pero no son intercambiables. Una encuesta informa sobre la respuesta del participante a sus enunciados; una prueba de desempeño permite observar actuaciones frente a condiciones definidas (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 2–4, 93–95).

En el trabajo universitario, demostrar comprensión no significa necesariamente reproducir la misma formulación del autor. Puede consistir en explicar una relación, justificar una inferencia, reconocer una contradicción o aplicar información bajo condiciones explícitas. La paráfrasis es adecuada cuando mantiene el sentido y permite rastrear la procedencia de las ideas. Cambiar palabras sin comprender puede conservar errores o alterar relaciones. Por ello, la evaluación de una respuesta reescrita debe atender a su fidelidad conceptual, no únicamente a su distancia verbal respecto del documento.

Como ejercicio, se propone presentar una explicación y tres reformulaciones hipotéticas. Una mantiene la condición del texto, otra la elimina y una tercera introduce

una causa que no aparece. La tarea consiste en decidir cuál conserva el significado y justificar los problemas de las restantes. El objetivo no es adivinar una alternativa, sino mostrar qué información se pierde o añade. Este tipo de actividad puede realizarse con textos breves antes de exigir un informe largo, de modo que la dificultad interpretativa resulte visible y discutible.

La tabla 7 resume los tres planos que conviene mantener separados. Su lectura ayuda a interpretar el caso de estudio: cuando un estudiante responde que casi siempre identifica una idea central, se obtiene una frecuencia declarada, no el porcentaje de textos en los que efectivamente logró hacerlo. La diferencia protege tanto el valor de la encuesta como el rigor de las conclusiones que pueden formularse a partir de ella.

Tabla 7
Tres planos que deben distinguirse al examinar la lectura

Plano	Qué se registra	Qué no permite concluir por sí solo
Exposición al texto	Acceso, tiempo o finalización de la lectura.	Que se haya construido una interpretación adecuada.
Autorreporte	Lo que el estudiante declara hacer o comprender.	Su desempeño real ante una tarea concreta.
Desempeño observado	Respuesta producida con texto, consigna y criterios definidos.	Competencia universal o desempeño en cualquier contexto.

Nota. Elaboración propia para este libro. Propuesta didáctica; no corresponde a una intervención evaluada en la tesis.

2.2.2. Conocimientos previos y activación pertinente

La primera dimensión de comprensión lectora declarada en la tesis corresponde al conocimiento previo acerca de los temas de las lecturas. Su indicador operacional, sin embargo, se aproxima al momento en que el estudiante conoce el tema de una clase. Informar con anticipación puede crear una oportunidad de preparación, pero no demuestra por sí mismo cuánto sabe el lector. En el caso de estudio se describirá esa operacionalización tal como aparece; en la propuesta conceptual se distingue disponibilidad anticipada de información y conocimiento efectivamente movilizado (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., p. 12).

Para explorar conocimientos previos, una actividad puede pedir que se explique una relación indispensable para el texto, no únicamente que se reconozca un término. Antes de una lectura que contraste dos periodos, por ejemplo, el docente podría solicitar

que los estudiantes indiquen qué información necesitarían para compararlos de manera pertinente. Una lista que omita las unidades o las condiciones de registro ofrece un punto de partida para orientar la lectura. La actividad no debería convertirse en una prueba encubierta de contenidos aún no enseñados; su función es reconocer apoyos necesarios.

También es útil distinguir conocimiento temático de familiaridad con la organización del documento. El estudiante puede conocer el contenido y no advertir que una nota modifica el alcance de una tabla. En ese caso, ofrecer más definiciones del tema puede no resolver la dificultad. La ayuda pertinente consistiría en mostrar cómo se conectan los componentes del documento y pedir que se siga una referencia interna. Esta distinción se deriva del análisis de la tarea y evita tratar toda dificultad como falta de vocabulario.

La activación es productiva cuando sus resultados se utilizan. Si la actividad inicial revela una interpretación equivocada y el docente continúa sin retomarla, no se ha construido una conexión pedagógica suficiente. La propuesta consiste en conservar una respuesta inicial y volver a ella al finalizar la lectura. El estudiante puede señalar qué mantuvo, qué cambió y qué parte del texto lo llevó a revisar su explicación. Ese contraste hace visible la transformación del conocimiento sin asumir que toda modificación constituye una mejora general de la capacidad lectora.

2.2.3. Motivación, propósitos y hábitos lectores

La segunda dimensión del documento base es la motivación a la comprensión lectora. La tesis la relaciona con los intereses, la finalidad de la actividad y la percepción de poder abordar el texto. Se recupera esa orientación, distinguiendo motivación, hábito y desempeño. El hábito remite a una regularidad de práctica; la motivación, a razones y disposiciones para participar; la comprensión se refiere a la interpretación construida. Que un instrumento pregunte por uno de estos planos no autoriza a considerar medidos los otros (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 89–91).

La formulación de un propósito puede hacer que una lectura deje de ser una tarea indeterminada. Leer para conocer un tema, localizar una condición y decidir si una conclusión está justificada no requieren exactamente las mismas operaciones. El

docente puede comunicar el propósito y permitir que los estudiantes lo reformulen con sus palabras. Si la reformulación no coincide con la tarea, conviene aclararla antes de atribuir las respuestas posteriores a una falta de comprensión del texto. En ocasiones, lo que no se comprendió fue la exigencia planteada.

Como propuesta de seguimiento, un registro lector podría incluir el documento utilizado, la pregunta que orientó la lectura y una evidencia de comprensión, sin convertir el número de páginas en indicador exclusivo. Dos estudiantes pueden leer extensiones distintas y trabajar con niveles de exigencia diferentes. Para valorar una práctica regular, interesa que el registro permita reconocer continuidad y variedad de propósitos. Su utilidad no depende de producir una clasificación moral entre buenos y malos lectores, sino de mostrar oportunidades de trabajo y necesidades de acompañamiento.

La motivación tampoco debe inferirse a partir de una conducta aislada. No intervenir oralmente puede relacionarse con condiciones distintas, y utilizar un diccionario puede expresar una decisión responsable. La propuesta del libro es combinar información de diferentes tareas antes de formular un juicio pedagógico. Cuando se recojan percepciones, conviene conservar el sujeto de la respuesta: una opinión del docente sobre sus estudiantes es una percepción docente, no una declaración directa de cada alumno acerca de sus intereses.

2.2.4. Habilidad cognoscitiva y operaciones de comprensión

La tercera dimensión declarada en la tesis se denomina habilidad cognoscitiva del alumno para la lectura. Su desarrollo teórico incluye identificación, integración, inferencia y control. Sin embargo, el indicador de tiempo adicional que aparece en la operacionalización representa solo una aproximación parcial y discutible. Este libro conserva la denominación histórica, pero propone observar actuaciones específicas antes de concluir sobre una capacidad amplia. Una respuesta apresurada y otra elaborada lentamente pueden necesitar análisis distintos, aunque terminen en la misma calificación.

Entre las operaciones útiles para una tarea universitaria se encuentran reconocer referentes, relacionar proposiciones, jerarquizar información y distinguir lo afirmado de lo supuesto. Estas operaciones se presentan aquí como categorías de análisis didáctico,

no como una escala validada. Su utilidad es ayudar al profesor a ubicar el problema. Si un estudiante cita un dato correcto y lo conecta con una conclusión que se refiere a otra variable, el obstáculo no consiste en localizar información, sino en justificar la relación construida.

Un ejercicio propuesto utiliza dos frases y una conclusión. Los estudiantes deben explicar si la conclusión se sigue de las frases, si requiere información adicional o si las contradice. La tarea permite trabajar con información limitada y reconocer cuándo corresponde suspender un juicio. Después puede ampliarse a un documento con varias secciones. La progresión no se fundamenta en aumentar únicamente la extensión, sino en introducir relaciones y condiciones que exijan una integración más elaborada.

La habilidad se observa siempre en relación con una tarea y un material. Por ello, no resulta apropiado generalizar desde un único ejercicio a todos los géneros y propósitos. Una evaluación formativa puede reunir varias evidencias breves y examinar patrones. Si una dificultad aparece de manera reiterada, el docente dispone de mejores razones para diseñar un apoyo focalizado. Si surge solo ante un documento, corresponde revisar también sus características antes de atribuirla a una limitación estable del lector.

2.2.5. Comprensión literal, inferencial y crítica

La tesis presenta la distinción entre comprensión literal, inferencial y crítica a partir de la exposición atribuida a Pinzás. La comprensión literal atiende a información explícita; la inferencial relaciona indicios y conocimientos pertinentes para construir significados no formulados directamente; la crítica examina y fundamenta una valoración. En el libro se conserva esta distinción como parte del marco teórico del documento base, no como las tres dimensiones de su operacionalización (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 94–96).

No conviene interpretar los niveles como compartimentos sin relación. Una valoración crítica puede fallar porque se leyó incorrectamente una condición explícita. Una inferencia puede ser razonable y, sin embargo, no quedar sustentada por ese texto. La pregunta pedagógica es qué relación debe construirse y con qué evidencia. Por eso, una respuesta crítica no se define por discrepar con el autor, sino por examinar una afirmación mediante criterios pertinentes. Estar de acuerdo también puede ser el resultado de una evaluación rigurosa.

Tabla 8

Operaciones literal, inferencial y crítica en una misma tarea

Operación	Pregunta propuesta	Evidencia esperada
Literal	¿Qué datos y condiciones presenta el documento?	Recuperación precisa, con periodo y unidad.
Inferencial	¿Qué relación se puede deducir entre sus partes?	Inferencia sostenida por indicios identificables.
Crítica	¿Hasta dónde se justifica la conclusión del comentario?	Juicio argumentado que identifica respaldo y limitaciones.

Nota. Elaboración propia a partir de los niveles reseñados en el documento base (p. 95). Son operaciones didácticas, no dimensiones medidas directamente en las encuestas del caso.

La tesis utiliza además categorías de lector independiente, dependiente y deficitario, asociadas a puntos de corte atribuidos a González. Esas categorías corresponden a otro plano: desempeño bajo condiciones de evaluación determinadas. No equivalen a literal, inferencial y crítico. Tampoco pueden asignarse a los participantes del caso a partir de sus respuestas de frecuencia. El archivo no presenta resultados de una prueba que permita aplicar justificadamente esos umbrales; además, la transcripción de los intervalos contiene límites que requieren revisión (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., p. 96).

Como criterio de enseñanza, se propone trabajar las tres operaciones sobre un mismo material y discutir su conexión. Primero se identifica la información explícita; después se justifica una relación; finalmente se valora el alcance de una conclusión. No se busca encerrar al estudiante en un nivel fijo. La secuencia ofrece un lenguaje compartido para hablar del trabajo realizado y para reconocer qué apoyo requiere una respuesta. Su valor debe examinarse en las producciones, no en la cantidad de veces que la clasificación aparece en una planificación.

2.2.6. Vocabulario académico y precisión conceptual

La comprensión del vocabulario ocupa un lugar importante en la tesis y aparece en una de las preguntas a los estudiantes sobre el uso del diccionario. Su lectura exige evitar una equivalencia incorrecta: necesitar una consulta no demuestra por sí mismo una deficiencia. Puede existir una dificultad terminológica, pero también una estrategia deliberada de verificación. Para comprender el papel de la consulta habría que observar

qué palabra se busca, cómo se selecciona el significado y de qué manera se reintegra al texto.

En la propuesta didáctica se distingue entre reconocer una palabra y comprender el concepto que organiza su uso. Un término puede tener un significado cotidiano y otro específico en una asignatura. Memorizar una definición sin atender a la oración no resuelve necesariamente esa diferencia. Una actividad consiste en presentar dos usos de un término y pedir que se explique qué información del contexto permite diferenciarlos. El docente puede valorar la justificación antes de solicitar una definición formal, de modo que el trabajo léxico se relacione con la interpretación.

Un glosario de aprendizaje podría contener el término, una explicación con palabras propias, el fragmento donde aparece y un ejemplo que respete su sentido. Su revisión debe atender a la consistencia entre esas partes. Un glosario copiado de varias fuentes puede reunir definiciones correctas y aun así resultar poco útil para el texto trabajado. Pedir al estudiante que indique qué duda resolvió la entrada ayuda a reconocer la finalidad de la consulta y evita convertir el glosario en una colección de palabras sin conexión.

La precisión conceptual también incluye reconocer límites. Si un documento no define un término o lo utiliza de manera ambigua, puede ser necesario consultar otra fuente y declarar esa dependencia. El estudiante no debería completar el sentido por intuición y presentar el resultado como afirmación del autor. Esta regla didáctica resulta coherente con la responsabilidad de citar: distinguir qué procede del documento, qué se obtiene de una fuente adicional y qué constituye una interpretación propia.

2.2.7. Textos académicos, contables y formatos combinados

El marco de la tesis distingue textos informativos, documentarios, numéricos, científicos, humanísticos y literarios. Su interés para el libro no consiste en adoptar una única tipología obligatoria, sino en reconocer que los documentos exigen recorridos de lectura diferentes. Un texto continuo, una tabla con notas y una explicación apoyada en un gráfico no organizan la información del mismo modo. El docente debe examinar cómo se relacionan sus componentes antes de atribuir a la extensión la dificultad principal (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 112–115).

En un documento contable hipotético, el encabezado puede establecer el periodo y la unidad; una nota puede precisar una condición; el comentario puede interpretar una variación. Una respuesta que utiliza solo el cuerpo de la tabla deja fuera información potencialmente necesaria. La propuesta de enseñanza consiste en solicitar un recorrido explícito: identificar qué pregunta se intenta responder, localizar los elementos pertinentes y explicar cómo se relacionan. No se trata de leer mecánicamente todos los componentes en un orden fijo, sino de reconocer su función para la tarea.

Tabla 9
Lectura de documentos y formatos combinados

Formato de trabajo	Exigencia principal	Tarea sugerida
Texto académico continuo	Reconocer tesis, relaciones y condiciones.	Explicar cómo un párrafo contribuye al argumento general.
Documento con reglas o criterios	Distinguir condición, alcance y excepción.	Aplicar solo el criterio expresamente incluido en el material.
Tabla con notas explicativas	Relacionar cifras con periodo, unidad y aclaraciones.	Justificar una conclusión usando una celda y su nota.
Conjunto de fuentes	Conservar procedencia y diferencias entre afirmaciones.	Comparar dos explicaciones sin fusionar sus supuestos.

Nota. Elaboración propia para este libro. Propuesta didáctica; no corresponde a una intervención evaluada en la tesis.

La comparación entre textos exige cuidar su equivalencia. Si se pretende evaluar una estrategia mediante dos documentos, no basta con que tengan el mismo número de palabras. Pueden diferir en vocabulario, estructura, conocimiento previo requerido y tipo de inferencia. En una actividad de aula estas diferencias pueden ser deliberadas; en una investigación que busque comparar resultados deben documentarse. El libro no establece una fórmula de equivalencia textual, pero subraya la necesidad de justificarla para no atribuir a una intervención lo que podría proceder del cambio de material.

La selección de textos también debe preservar la coherencia entre propósito y autenticidad. Un documento profesional muy complejo puede ser pertinente para una tarea avanzada y poco útil como primera aproximación a una operación específica. Una adaptación didáctica puede simplificarlo, siempre que se señale su carácter y no se presente como reproducción íntegra. Los ejemplos de este libro siguen esa regla: son materiales contruidos para discutir la lectura, no documentos empresariales reales ni versiones sustitutivas de fuentes normativas.

2.2.8. Metacognición y reparación de dificultades

La tesis desarrolla el control de la lectura como la capacidad de advertir dificultades, revisar interpretaciones y modificar acciones. También considera condiciones de concentración y propósitos. Esa orientación se recupera sin convertir la metacognición en una lista de preguntas que el estudiante deba repetir mecánicamente. Reconocer que no se comprende algo es un punto de partida; hace falta precisar qué relación quedó abierta y qué acción podría resolverla (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 118–120).

Una dificultad puede encontrarse en una palabra, en el referente de una expresión, en la relación entre secciones o en la falta de información para justificar una conclusión. Cada una reclama una respuesta diferente. Consultar un diccionario no resuelve necesariamente la falta de coherencia entre una tabla y un comentario. Releer todo el documento puede resultar innecesario si el problema está concentrado en una nota. La propuesta didáctica es enseñar a localizar la dificultad antes de elegir una acción, de modo que la reparación no se reduzca a repetir la lectura de manera indiferenciada.

Tabla 10
Acciones para localizar y reparar dificultades de comprensión

Dificultad	Acción propuesta	Verificación
Término desconocido	Consultar el significado y volver a la oración.	La explicación respeta el uso contextual del término.
Referente ambiguo	Localizar a qué dato o concepto remite la expresión.	La sustitución por el referente mantiene el sentido.
Relación no comprendida	Comparar los fragmentos y explicitar el vínculo.	La relación puede justificarse con ambos fragmentos.
Conclusión sin respaldo	Separar dato, supuesto e inferencia.	Se delimita qué se sabe y qué falta conocer.
Pérdida del propósito	Releer la consigna antes de continuar.	La respuesta atiende a la pregunta, no solo al tema.

Nota. Elaboración propia para este libro. Propuesta didáctica; no corresponde a una intervención evaluada en la tesis.

La eficacia de la acción debe examinarse mediante una respuesta posterior. Un estudiante puede afirmar que aclaró su duda y mantener la misma interpretación insuficiente. La ficha propuesta solicita, por ello, una explicación breve antes y después

de la revisión. El contraste no pretende medir toda la autorregulación, sino observar una decisión dentro de una tarea. Tampoco se asume que la confianza aumentada sea siempre un indicador favorable: conviene compararla con la calidad de la evidencia utilizada.

La reparación incluye la posibilidad de reconocer que el texto no permite resolver la pregunta. En ese caso, la actuación adecuada puede consistir en formular una necesidad de información y no en continuar buscando una respuesta inexistente. Enseñar esa posibilidad ayuda a distinguir perseverancia de insistencia sin criterio. La autonomía no significa resolver todo sin apoyo, sino reconocer cuándo consultar, qué preguntar y cómo integrar una ayuda sin perder la responsabilidad sobre la interpretación final.

2.2.9. Evaluación mediante tareas, evidencias y criterios

Pérez Zorrilla (2005) examina dificultades y limitaciones de la evaluación de la comprensión lectora, recordando que su medición depende de decisiones sobre textos y tareas. Este referente, incluido en la bibliografía de la tesis, permite cuestionar que una única pregunta o un solo formato agoten el constructo. El diseño evaluativo debe justificar qué aspectos observa y cuáles quedan fuera. En el caso de estudio, las encuestas ofrecen información relevante, pero no sustituyen una batería de desempeño lector.

Una propuesta de evaluación formativa puede combinar una pregunta de localización, una explicación inferencial, una valoración fundamentada y una revisión de respuesta. El objetivo no es sumar formatos por variedad, sino recoger evidencias de operaciones distintas. Antes de aplicar la tarea, el docente debería elaborar respuestas posibles y examinar cómo se distinguiría una interpretación sustentada de una afirmación incompleta. Este ejercicio ayuda a detectar consignas ambiguas y criterios que podrían premiar la extensión en lugar de la pertinencia.

Tabla 11

Rúbrica formativa propuesta para una explicación basada en un texto

Criterio	Inicial	En desarrollo	Sustentado
Identificación de información	Omite datos esenciales o altera su sentido.	Recupera información pertinente con alguna omisión.	Recupera datos y condiciones necesarios con precisión.
Relación e inferencia	Afirma vínculos sin respaldo identificable.	Relaciona partes, pero deja una conexión sin justificar.	Explica relaciones con evidencia y distingue supuestos.
Juicio y delimitación	Generaliza más allá del documento.	Reconoce alguna limitación de su conclusión.	Delimita alcance y explicita información pendiente.
Revisión de la respuesta	Repite la primera versión sin atender la observación.	Introduce una mejora, aunque no explica su razón.	Revisa e identifica qué cambió y por qué.

Nota. Elaboración propia. Rúbrica no validada, propuesta para uso formativo. Sus descriptores no equivalen a baremos psicométricos ni a niveles diagnosticados en los participantes del caso.

La rúbrica presentada es una propuesta original y no un instrumento validado. No establece puntos de corte universales ni permite clasificar clínicamente a un lector. Su uso inicial sería discutir producciones, contrastar criterios entre docentes y revisar descriptores que generen desacuerdo. Si se pretendiera utilizarla en investigación, correspondería documentar revisión de contenido, funcionamiento de las tareas y consistencia de la valoración, según el propósito. El libro no atribuye a la tesis esas verificaciones, porque no aparecen sus resultados en el archivo proporcionado.

La calidad de la evaluación también exige separar el desempeño de factores que no forman parte del objetivo. Si se pretende valorar comprensión, una presentación visual llamativa no debería compensar una inferencia incorrecta. Si la expresión escrita es parte explícita de la tarea, conviene distinguir sus criterios de los propiamente interpretativos. La separación permite ofrecer devoluciones más precisas y evita que una calificación única oculte dificultades diferentes. Evaluar de manera justa implica hacer visibles esas decisiones, no únicamente aplicar el mismo formulario a todos.

2.2.10. Formación de lectores autónomos y transferencia

La autonomía lectora se plantea en este libro como una dirección formativa: que el estudiante pueda definir una finalidad, elegir acciones, justificar interpretaciones y reconocer límites con menor apoyo. No se identifica con la ausencia absoluta de

consultas. Un lector que contrasta una fuente o solicita una aclaración precisa puede actuar de manera más autónoma que quien responde rápidamente sin advertir un vacío. Esta definición operativa orienta las propuestas y no representa una variable adicional medida en la investigación histórica.

La transferencia requiere observar el uso de lo aprendido ante una situación diferente. Si un estudiante resuelve correctamente el mismo ejercicio después de varias explicaciones, puede haber comprendido esa respuesta sin dominar todavía el procedimiento. Como propuesta, una actividad posterior podría conservar la operación de contraste y cambiar el tema, el formato o la ubicación de la evidencia. El docente debería decidir qué aspecto cambia y por qué, para interpretar las respuestas sin atribuir todo error a la pérdida del aprendizaje.

También conviene construir continuidad entre asignaturas. Un criterio compartido podría ser que toda conclusión sobre un texto identifique la información que la respalda y declare una limitación cuando corresponda. Cada docente lo aplicaría con materiales de su campo. La continuidad no exige imponer idénticas tareas, sino reconocer un núcleo de responsabilidad interpretativa. El seguimiento podría realizarse mediante una selección de producciones del estudiante y una reflexión sobre los cambios observados, evitando convertir el portafolio en una acumulación indiscriminada de trabajos.

La formación de lectores autónomos demanda tiempo de práctica y revisión, pero este libro no fija una duración universal ni garantiza un resultado con un número predeterminado de sesiones. Las decisiones deben revisarse con evidencia del grupo y con las condiciones institucionales disponibles. La propuesta central es mantener la coherencia entre lo que se desea formar y lo que se pide hacer: la autonomía no puede esperarse si todas las actividades consisten en reproducir respuestas previamente entregadas.

El capítulo ha distinguido dimensiones, operaciones y evidencias para que la comprensión lectora conserve un significado preciso. Los conocimientos previos, la motivación y la habilidad cognoscitiva ofrecen un punto de partida; el análisis de tareas muestra cómo pueden ponerse en juego; la evaluación delimita qué puede inferirse. Con estas herramientas, el siguiente capítulo recupera el caso de estudio. Su lectura exige

valorar los datos disponibles sin convertir prácticas declaradas en capacidades demostradas ni afirmaciones de mejora en efectos corroborados.

CAPÍTULO III

CASO DE ESTUDIO: ENSEÑANZA Y LECTURA EN CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS

Este capítulo reconstruye el estudio presentado en el documento titulado *Estimulación de la comprensión lectora como estrategia de enseñanza en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias Contables de la Universidad «Alas Peruanas»*. La exposición utiliza la metodología, las tablas y la discusión disponibles en el archivo proporcionado. No incorpora una nueva aplicación de instrumentos ni atribuye al estudio las actividades propuestas en los capítulos teóricos. Las referencias de página corresponden a la numeración del documento base.

La reconstrucción distingue lo que la tesis declara, lo que sus resultados permiten observar y las interpretaciones que pueden elaborarse con cautela. Esta distinción es necesaria porque el texto se define como no experimental y correlacional, mientras que sus conclusiones también afirman una mejora posterior a una intervención sin presentar las mediciones necesarias para corroborarla. El libro conserva esa discrepancia como una limitación de la documentación, en lugar de resolverla inventando resultados o modificando silenciosamente el diseño (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 13–17, 161–168).

3.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y DELIMITACIÓN TEMPORAL

El estudio se sitúa en la Escuela Académico Profesional de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Alas Peruanas. La discusión identifica expresamente la filial Huancayo y menciona el año 2013. Esa referencia permite ubicar el caso en un contexto histórico, pero no equivale a confirmar el año de presentación o aprobación de la tesis. El archivo comienza con el título y el planteamiento metodológico, sin una portada completa que identifique autoría, grado y fecha de defensa (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 1, 5–6, 161).

La problemática inicial describe dificultades lectoras advertidas al recibir estudiantes de primeros ciclos y plantea la necesidad de estimular prácticas de comprensión dentro de las clases. El interés se concentra tanto en actuaciones del alumnado como en decisiones de los docentes. Las afirmaciones del documento sobre causas extrauniversitarias forman parte de su planteamiento del problema; no se consideran factores cuya contribución haya quedado medida en las tablas presentadas. Tampoco se utiliza el caso para describir la situación actual de la institución.

La delimitación temporal y contextual protege el alcance de la interpretación. Los resultados permiten examinar respuestas de los participantes incluidos en la investigación, no afirmar que las mismas frecuencias se mantienen en otros periodos o sedes. La utilidad de recuperar el estudio reside en las preguntas pedagógicas que hace visibles y en la posibilidad de analizar cómo se relacionan sus instrumentos con sus objetivos.

3.2. PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS ORIGINALES

La pregunta central de la tesis indaga la necesidad de estimular la comprensión lectora como estrategia de enseñanza. Sus preguntas específicas consideran la aplicación de planificación, ejecución y evaluación, así como la relación entre estrategias y motivación hacia la lectura. El objetivo general se formula en términos de fomentar esa estimulación, mientras que los objetivos específicos se refieren a las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la identificación de relaciones relevantes para la formación profesional (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 7–9).

Las hipótesis se expresan de forma condicional: la aplicación de estrategias innovadoras estimularía la comprensión y una adecuada organización de las fases mejoraría sus niveles. Esta formulación contiene una expectativa de cambio. Sin embargo, el diseño declarado no establece una intervención experimental. Por ello, las hipótesis se recuperan como parte del propósito original, no como proposiciones que este libro dé por confirmadas. La reconstrucción editorial busca comprender qué evidencia se presentó para examinarlas y qué cuestiones quedaron abiertas.

La distinción permite conservar la orientación práctica del trabajo sin atribuirle un alcance mayor. Identificar la necesidad de mejorar una práctica, encontrar una asociación estadística y demostrar el efecto de un programa son objetivos diferentes.

Las frecuencias descriptivas pueden contribuir al primero, pero no resuelven automáticamente los otros dos. El caso se presenta atendiendo a esa diferencia y evitando utilizar la pertinencia pedagógica de una propuesta como sustituto de una demostración empírica.

3.3. ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DECLARADOS

El documento caracteriza la investigación como básica, de campo, cuantitativa y de nivel relacional. En su descripción del diseño la sitúa como no experimental, transeccional y descriptivo-correlacional simple. Se menciona el uso del método científico y de procedimientos inductivo-deductivos y descriptivos. La matriz de consistencia, en cambio, utiliza la expresión correlacional múltiple. Ambas denominaciones se registran como una inconsistencia interna y no se elige una nueva clasificación para sustituirlas (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 13–15, 178).

Los resultados disponibles son tablas de frecuencias por pregunta y comentarios narrativos. Aunque se declara el uso de estadística descriptiva e inferencial, no se presentan coeficientes de correlación, pruebas de hipótesis con sus estadísticos ni intervalos de confianza correspondientes a las dos variables del caso. La sección titulada confirmación de hipótesis relaciona narrativamente porcentajes de las encuestas. Esa forma de exposición no proporciona, por sí misma, una prueba estadística de asociación o de efecto.

En consecuencia, este capítulo realiza una lectura descriptiva de los resultados documentados. Esa decisión no afirma que los investigadores nunca hayan efectuado otros procedimientos; señala que el archivo recibido no permite verificarlos. La distinción entre ausencia de documentación y ausencia de una actividad es importante. Para fortalecer el informe original se requerirían los instrumentos completos, la base de datos y las salidas analíticas pertinentes, no una reinterpretación verbal de las mismas frecuencias.

3.4. POBLACIÓN, MUESTRA Y PARTICIPANTES

La metodología informa una muestra de 50 estudiantes y 21 docentes de la Escuela de Ciencias Contables y Financieras. La matriz de consistencia añade una

población de 215 estudiantes matriculados. En esa matriz se describe la muestra como un 25 %; sin embargo, el cálculo $50/215 \times 100$ equivale aproximadamente a 23,3 %. Se conserva el tamaño muestral y se hace explícita la discrepancia aritmética. El archivo no precisa de manera equivalente el tamaño total de la población docente (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 15, 178).

Se declara un muestreo probabilístico aleatorio estratificado con asignación proporcional, pero no se detallan los estratos, sus tamaños ni la distribución de participantes. Además, la caracterización académica varía entre secciones: se mencionan diferentes ciclos, primeros ciclos y, en la discusión, cuarto semestre. No corresponde armonizar estas expresiones suponiendo que significan lo mismo. El análisis conserva la identificación general de estudiantes de la escuela y reconoce que el semestre exacto de todos los participantes requiere confirmación.

Los grupos de estudiantes y docentes no forman una sola muestra homogénea de 71 personas para el análisis de las preguntas. Responden instrumentos distintos y sus denominadores son 50 y 21, respectivamente. Tampoco se documenta un emparejamiento que permita vincular cada respuesta docente con resultados de estudiantes determinados. Esta condición impide construir retrospectivamente una correlación individual entre ambas encuestas a partir de sus distribuciones marginales.

3.5. VARIABLES, DIMENSIONES E INSTRUMENTOS

Las variables declaradas son estrategias de enseñanza y comprensión lectora. La primera se organiza en planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; la segunda, en conocimientos previos, motivación y habilidad cognoscitiva. La tabla 12 conserva esas dimensiones y explicita el alcance de los indicadores disponibles. No se reemplazan por los niveles literal, inferencial y crítico, que pertenecen a la discusión teórica y no constituyen la misma matriz de operacionalización (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 10–12).

Tabla 12

Variables y dimensiones declaradas en la tesis

Variable	Dimensiones originales	Alcance y cautelas de los indicadores
Estrategias de enseñanza	Planificación; ejecución y conducción; evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Indicadores de planificación y frecuencia de controles o evaluación. Las respuestas no describen por sí solas la calidad de las tareas.
Comprensión lectora	Conocimiento previo; motivación a la comprensión lectora; habilidad cognoscitiva.	Incluye anticipación de temas, motivación y tiempo adicional de lectura. No equivale a una prueba directa de comprensión literal, inferencial y crítica.

Nota. Reconstrucción del documento base (pp. 11–12). Se conserva su organización conceptual; las cautelas corresponden al análisis editorial de este libro.

La recolección se describe mediante encuestas y escalas de actitud. Se informa un cuestionario de 15 preguntas para estudiantes. Para docentes, la metodología menciona 21 preguntas, mientras que la presentación de resultados informa y desarrolla 15. En esta reconstrucción se utilizan exclusivamente los 15 ítems docentes cuyos resultados aparecen, sin afirmar que representan la totalidad del instrumento originalmente aplicado. La tesis alude también a consulta de expertos y método Delphi, pero no presenta resultados suficientes para evaluar ese procedimiento ni coeficientes de validez o confiabilidad (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 16–17, 129–160).

Las alternativas de respuesta incluyen frecuencias y, en determinados ítems, la categoría no sabe. Esta última no debe transformarse en un punto intermedio de una escala ordinal ni interpretarse automáticamente como incapacidad. La matriz anexa utiliza la denominación nominal, mientras que el texto metodológico menciona una escala tipo Likert. No se dispone de un protocolo completo de puntuación que permita reconstruir índices compuestos o asignar niveles globales de comprensión.

3.6. PROCEDIMIENTO DE RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La tesis declara que utilizó SPSS para organizar y analizar la información. El libro toma como base sus frecuencias publicadas y mantiene separados los resultados de estudiantes y docentes. Los porcentajes se presentan con un decimal y las agrupaciones narrativas se calculan a partir de las frecuencias, no mediante la suma de porcentajes ya

redondeados. Por ejemplo, 18 de 21 docentes representan 85,7 %, aunque sumar dos categorías mostradas como 42,9 % produzca 85,8 % por efecto del redondeo.

En las tablas siguientes, cada celda contiene la frecuencia y el porcentaje correspondiente. El guion identifica una categoría que no aparece en la tabla original de ese ítem; no representa un dato perdido ni una respuesta imputada. Las tablas originales informan ausencia de datos perdidos por pregunta. La organización en grupos de cinco ítems responde únicamente a la presentación editorial: no constituye una agrupación factorial ni una nueva dimensión de la variable.

Se privilegian las tablas cuando la narración presenta omisiones o discrepancias aritméticas, y las diferencias relevantes se explicitan. Por ejemplo, la descripción docente del segundo ítem menciona 47,2 %, mientras que la tabla muestra 10 respuestas de 21 y 47,6 %. Del mismo modo, ciertos comentarios omiten la expresión a veces o invierten el sentido de preguntas negativas. La reconstrucción conserva las frecuencias y la formulación de los ítems para evitar que una corrección de estilo modifique el significado de los resultados (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 134–135, 147, 150–151).

3.7. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

Las tablas 13 a 15 reúnen las respuestas de los 50 estudiantes. Informan prácticas y percepciones declaradas relacionadas con la lectura; no muestran puntuaciones obtenidas al resolver textos de una prueba. La distinción debe acompañar toda interpretación. Cuando se señala que el 14,0 % respondió siempre a la identificación de ideas principales, se describe una alternativa elegida por siete participantes, no una proporción de alumnos cuya competencia haya sido demostrada mediante observación directa.

Tabla 13

Encuesta a estudiantes: distribución de respuestas, ítems 1–5

N.º	Enunciado	NS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Identifica ideas principales y secundarias	—	—	23 (46,0)	20 (40,0)	7 (14,0)
2	Necesita diccionario para algunas palabras	—	1 (2,0)	23 (46,0)	14 (28,0)	12 (24,0)
3	Relaciona las partes del texto con el todo	—	3 (6,0)	28 (56,0)	15 (30,0)	4 (8,0)
4	Contrasta el significado literal con su realidad	—	4 (8,0)	29 (58,0)	10 (20,0)	7 (14,0)
5	Elabora resúmenes inmediatamente después de leer	—	4 (8,0)	28 (56,0)	15 (30,0)	3 (6,0)

Nota. Reconstrucción de las tablas del documento base (pp. 130–135). n = 50. Cada celda presenta frecuencia y porcentaje entre paréntesis. NS = no sabe; — = categoría no mostrada en la tabla original del ítem. Enunciados abreviados sin alterar su sentido; no se imputan respuestas.

En los primeros ítems destaca la presencia de respuestas intermedias. Veintitrés estudiantes señalaron que a veces distinguían ideas principales y secundarias, mientras que veinte eligieron casi siempre y siete siempre. En la relación entre partes y totalidad del texto, veintiocho respondieron a veces. La elaboración inmediata de resúmenes presentó una distribución semejante: veintiocho a veces, quince casi siempre, tres siempre y cuatro nunca. Estas frecuencias justifican explorar con mayor detalle cómo se realizan esas actividades, pero no permiten concluir qué operación cognitiva explica cada respuesta.

El uso del diccionario requiere una lectura distinta. Veintiséis participantes, equivalentes al 52,0 %, declararon utilizarlo siempre o casi siempre para comprender algunas palabras. No resulta apropiado sumar esta práctica a una lista de deficiencias. La consulta puede señalar necesidad de apoyo léxico, pero también una acción de verificación. El instrumento no permite distinguir ambos sentidos ni conocer si la información consultada se incorpora de manera pertinente a la interpretación del texto.

Tabla 14

Encuesta a estudiantes: distribución de respuestas, ítems 6–10

N.º	Enunciado	NS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
6	Comprende claramente la idea central	1 (2,0)	—	19 (38,0)	25 (50,0)	5 (10,0)
7	Elabora mapas conceptuales	1 (2,0)	6 (12,0)	26 (52,0)	14 (28,0)	3 (6,0)
8	«Predices organizadores del conocimiento después de cada lectura»	1 (2,0)	13 (26,0)	25 (50,0)	6 (12,0)	5 (10,0)
9	Indaga el perfil bibliográfico del autor	3 (6,0)	16 (32,0)	19 (38,0)	10 (20,0)	2 (4,0)
10	Describe oralmente las ideas principales	—	2 (4,0)	24 (48,0)	17 (34,0)	7 (14,0)

Nota. Reconstrucción de las tablas del documento base (pp. 135–140). n = 50. Cada celda presenta frecuencia y porcentaje entre paréntesis. NS = no sabe; — = categoría no mostrada en la tabla original del ítem. Enunciados abreviados sin alterar su sentido; no se imputan respuestas. El ítem 8 conserva su redacción ambigua; «perfil bibliográfico» del ítem 9 no se sustituye por «biográfico».

Sobre la idea central, veinticinco estudiantes respondieron casi siempre y cinco siempre; en conjunto, treinta de cincuenta, es decir, 60,0 %, eligieron esas dos categorías. Diecinueve señalaron a veces y uno no sabe. La elaboración de mapas conceptuales fue declarada siempre por tres estudiantes y casi siempre por catorce. No es posible inferir la calidad de esos mapas ni comparar directamente su frecuencia con el dominio de la idea central: los ítems preguntan por actuaciones diferentes.

El ítem 8 conserva la expresión original predices organizadores del conocimiento, cuya redacción es ambigua. Sus frecuencias se muestran para no omitir información, pero no se las interpreta como una medida inequívoca de planificación, predicción o elaboración de organizadores. El ítem 9 pregunta por el perfil bibliográfico del autor; la narración original alterna esa expresión con perfil biográfico. También aquí se mantiene el enunciado de la pregunta y se reconoce que no permite equiparar con precisión la respuesta a una evaluación de credibilidad de fuentes.

Tabla 15

Encuesta a estudiantes: distribución de respuestas, ítems 11–15

N.º	Enunciado	NS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
11	Opina coherentemente sobre el texto	—	1 (2,0)	15 (30,0)	24 (48,0)	10 (20,0)
12	Analiza críticamente las partes novedosas	—	3 (6,0)	22 (44,0)	18 (36,0)	7 (14,0)
13	Valora el lenguaje del texto	—	5 (10,0)	19 (38,0)	16 (32,0)	10 (20,0)
14	Formula juicios y reflexiona sobre el contenido	—	4 (8,0)	12 (24,0)	21 (42,0)	13 (26,0)
15	Memoriza parte del texto leído	—	6 (12,0)	20 (40,0)	19 (38,0)	5 (10,0)

Nota. Reconstrucción de las tablas del documento base (pp. 140–145). n = 50. Cada celda presenta frecuencia y porcentaje entre paréntesis. NS = no sabe; — = categoría no mostrada en la tabla original del ítem. Enunciados abreviados sin alterar su sentido; no se imputan respuestas.

En los últimos ítems, treinta y cuatro estudiantes, equivalentes al 68,0 %, declararon opinar coherentemente siempre o casi siempre. La misma cantidad eligió esas frecuencias al referirse a la formulación de juicios y reflexiones. Para el análisis crítico de las partes novedosas del texto, veinticinco seleccionaron siempre o casi siempre y los otros veinticinco a veces o nunca. Estas distribuciones no permiten afirmar que el grupo tiene un nivel crítico determinado: el instrumento recoge autopercepciones, no una valoración externa de los argumentos producidos.

La memorización presenta veinticuatro respuestas de siempre o casi siempre, veinte de a veces y seis de nunca. Tampoco corresponde considerarla, por sí sola, un indicador favorable o desfavorable de comprensión. Recordar puede acompañar una interpretación o limitarse a reproducir fragmentos; la pregunta no permite distinguirlo. En conjunto, la encuesta muestra variación en la frecuencia declarada de prácticas lectoras. Su contribución principal es identificar aspectos que merecen observación mediante tareas específicas, no establecer una puntuación global que el documento no reporta (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 130–145).

3.8. RESULTADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES

Las tablas 16 a 18 presentan respuestas de 21 docentes. Algunos ítems describen sus propias actuaciones y otros recogen su percepción de las dificultades estudiantiles.

Los porcentajes deben conservar ese sujeto. Afirmar que determinados docentes perciben falta de interés no equivale a establecer qué proporción de estudiantes declara desinterés. La distinción es especialmente importante en los ítems redactados en sentido negativo.

Tabla 16

Encuesta a docentes: distribución de respuestas, ítems 1–5

N.º	Enunciado	NS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Planifica de acuerdo con el sílabo	—	—	—	3 (14,3)	18 (85,7)
2	Elabora materiales en base a estrategias de aprendizaje	—	—	2 (9,5)	9 (42,9)	10 (47,6)
3	Muestra estrategias según los contenidos del sílabo	—	—	1 (4,8)	5 (23,8)	15 (71,4)
4	Relaciona contenidos y controles de lectura	—	—	2 (9,5)	10 (47,6)	9 (42,9)
5	Detalla estrategias para estimular la lectura en su sesión	—	1 (4,8)	4 (19,0)	9 (42,9)	7 (33,3)

Nota. Reconstrucción de las tablas del documento base (pp. 145–150). n = 21. Cada celda presenta frecuencia y porcentaje entre paréntesis. NS = no sabe; — = categoría no mostrada en la tabla original del ítem. Enunciados abreviados sin alterar su sentido; no se imputan respuestas. Los porcentajes pueden sumar 99,9 % o 100,1 % por redondeo. El ítem 4 presenta un rótulo interno distinto en la tesis; se conserva la pregunta principal.

Dieciocho docentes, equivalentes al 85,7 %, señalaron que siempre planificaban de acuerdo con el sílabo; tres eligieron casi siempre. En cambio, siete, equivalentes al 33,3 %, respondieron siempre a la preparación de sesiones que detallaban estrategias para estimular la lectura, y nueve respondieron casi siempre. La diferencia entre ambas distribuciones es descriptiva y no constituye una prueba de contradicción individual. Permite advertir que la planificación general y la explicitación de estrategias lectoras no reciben las mismas frecuencias agregadas.

El cuarto ítem pregunta por la correspondencia entre contenidos y controles de lectura, mientras que el rótulo interno de su tabla menciona contenidos acordes con la realidad. La reconstrucción mantiene la pregunta presentada y advierte esa discordancia. No se utiliza el resultado como una medida precisa de contextualización ni se considera que ambos enunciados sean equivalentes. Para resolver la diferencia sería necesario contrastar el cuestionario utilizado y su codificación original.

Tabla 17

Encuesta a docentes: distribución de respuestas, ítems 6–10

N.º	Enunciado	NS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
6	El alumnado no se interesa por la bibliografía propuesta (–)	—	—	—	6 (28,6)	15 (71,4)
7	Elabora materiales conjuntamente con estudiantes	—	—	3 (14,3)	5 (23,8)	13 (61,9)
8	Propicia discusión y crítica reflexiva	—	—	2 (9,5)	9 (42,9)	10 (47,6)
9	El alumnado expone con dificultad puntos importantes (–)	1 (4,8)	1 (4,8)	1 (4,8)	9 (42,9)	9 (42,9)
10	El alumnado usa deficientemente palabras técnicas (–)	—	—	2 (9,5)	7 (33,3)	12 (57,1)

Nota. Reconstrucción de las tablas del documento base (pp. 150–155). n = 21. Cada celda presenta frecuencia y porcentaje entre paréntesis. NS = no sabe; — = categoría no mostrada en la tabla original del ítem. Enunciados abreviados sin alterar su sentido; no se imputan respuestas. Los porcentajes pueden sumar 99,9 % o 100,1 % por redondeo. (–) = enunciado negativo: mayor frecuencia indica mayor dificultad o desinterés percibido.

En el ítem sobre desinterés por la bibliografía, quince docentes eligieron siempre y seis casi siempre. Ambas respuestas se refieren a un enunciado negativo. Por tanto, el resultado describe una percepción docente frecuente de falta de interés y no puede transformarse en que el 28,6 % de los alumnos sí se interesa. Esa última interpretación, sugerida en la narración original, cambia el sentido y el denominador de la pregunta.

Dieciocho docentes, equivalentes al 85,7 %, indicaron que siempre o casi siempre los estudiantes exponían con dificultad los puntos importantes de las lecturas. Diecinueve, equivalentes al 90,5 %, eligieron esas frecuencias para la dificultad de utilizar palabras técnicas durante disertaciones y debates. Estos resultados pertenecen a la percepción de los profesores y no se obtuvieron mediante una rúbrica de exposiciones incluida en el informe. Pueden orientar la selección de tareas para una evaluación posterior, pero no reemplazan esa observación.

Tabla 18

Encuesta a docentes: distribución de respuestas, ítems 11–15

N.º	Enunciado	NS	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
11	El alumnado determina con dificultad la idea central (–)	—	1 (4,8)	4 (19,0)	9 (42,9)	7 (33,3)
12	Estimula la adquisición de hábitos lectores	—	—	3 (14,3)	11 (52,4)	7 (33,3)
13	Relaciona evaluación y estrategias de enseñanza	—	—	1 (4,8)	6 (28,6)	14 (66,7)
14	Propicia y motiva la participación grupal	—	—	2 (9,5)	6 (28,6)	13 (61,9)
15	Contribuye con la práctica de valores en el aula	—	—	—	5 (23,8)	16 (76,2)

Nota. Reconstrucción de las tablas del documento base (pp. 155–160). n = 21. Cada celda presenta frecuencia y porcentaje entre paréntesis. NS = no sabe; — = categoría no mostrada en la tabla original del ítem. Enunciados abreviados sin alterar su sentido; no se imputan respuestas. Los porcentajes pueden sumar 99,9 % o 100,1 % por redondeo. (–) = enunciado negativo: mayor frecuencia indica mayor dificultad o desinterés percibido.

La dificultad para identificar la idea central fue señalada siempre o casi siempre por dieciséis docentes, equivalentes al 76,2 %. En relación con sus propias prácticas, siete afirmaron estimular siempre los hábitos de lectura y once casi siempre. Catorce indicaron que siempre utilizaban técnicas de evaluación relacionadas con las estrategias de enseñanza. Los ítems de participación grupal y valores describen componentes del ambiente de enseñanza; no permiten, de manera directa, determinar la comprensión alcanzada por los estudiantes.

En conjunto, la encuesta reúne una valoración favorable de varias prácticas docentes y una percepción recurrente de dificultades lectoras del alumnado. Esa coexistencia no demuestra que los profesores hayan respondido de manera inconsistente ni que sus estrategias sean ineficaces. Podría relacionarse con diferencias entre planificación general, calidad de la ejecución, exigencia de los textos y alcance de los instrumentos, entre otras posibilidades. La base presentada no permite decidir entre esas explicaciones (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 145–160).

3.9. DISCUSIÓN: CONVERGENCIAS, DIFERENCIAS Y LÍMITES DE INFERENCIA

Los dos grupos de respuestas ofrecen perspectivas complementarias, pero no equivalentes. Los estudiantes declaran con qué frecuencia realizan determinadas prácticas y los docentes informan sobre su enseñanza y sus percepciones del alumnado. Por ejemplo, el 60,0 % de estudiantes elige siempre o casi siempre para la comprensión de la idea central, mientras que el 76,2 % de docentes señala esas frecuencias al referirse a dificultades para identificarla. No se trata de dos mediciones del mismo indicador con el mismo sujeto y la misma polaridad. Por ello, no corresponde restarlas para estimar una brecha de comprensión ni utilizarlas como una prueba estadística de desacuerdo.

La comparación sí permite formular una necesidad de investigación: observar una misma tarea con criterios explícitos y contrastar el desempeño con las percepciones. Ese procedimiento podría examinar si la confianza del estudiante coincide con su interpretación y qué dificultades identifica el docente. No se realiza retrospectivamente con las tablas disponibles. Tampoco se asignan niveles literal, inferencial o crítico, porque los resultados no presentan una puntuación por nivel construida mediante un instrumento adecuado para ello.

La discusión original relaciona las frecuencias con la necesidad de nuevas estrategias y presenta apartados de confirmación de hipótesis. Sin embargo, no ofrece los datos necesarios para establecer una asociación estadísticamente significativa entre las variables. El uso de porcentajes no equivale a un análisis correlacional. Para ese objetivo harían falta observaciones compatibles, un criterio de vinculación entre medidas, una puntuación justificada y un procedimiento de análisis correspondiente a la estructura de los datos.

La conclusión que afirma mejoras significativas después de aplicar una sesión tampoco puede corroborarse con el archivo. No se incluyen resultados de preprueba y posprueba, descripción completa del tratamiento, comparación de grupos ni estadísticos del cambio. El libro no niega la posible realización de una experiencia de enseñanza: reconoce que su eficacia no queda demostrada en la documentación recibida. Las propuestas incluidas en el capítulo I no deben utilizarse para completar ese vacío como

si fueran la intervención original (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 161–170).

El diálogo con la literatura teórica aporta criterios para interpretar estas limitaciones. Las investigaciones de intervención revisadas distinguen procedimientos y resultados; los enfoques de alfabetización académica orientan la selección de tareas disciplinares; los modelos de comprensión aconsejan no reducir el desempeño a una sola conducta. Estos aportes fundamentan preguntas y propuestas, pero no convierten el caso en una réplica de aquellos estudios. Mantener esa separación permite que la discusión sea más útil y más rigurosa que una simple afirmación de coincidencia entre autores.

3.10. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y PROYECCIÓN DEL CASO

La implicación más directa es revisar cómo se convierte la preocupación por la lectura en tareas de enseñanza y evaluación. Las frecuencias de resúmenes, mapas e identificación de relaciones sugieren aspectos que pueden explorarse con producciones reales. El paso siguiente no sería aplicar más encuestas de manera indiscriminada, sino observar cómo se interpreta un texto seleccionado, qué ayudas se ofrecen y qué cambios aparecen en las respuestas. Esta orientación se formula como propuesta de trabajo, no como efecto ya demostrado.

La formación docente podría concentrarse en diseñar consignas, distinguir tipos de evidencia y analizar respuestas. La planificación vinculada al sílabo es relevante, pero no informa por sí misma sobre la enseñanza de la lectura. Una revisión de sesiones puede examinar si el propósito lector es explícito, si existe acompañamiento y si la evaluación ofrece una oportunidad de revisión. La tabla 19 reúne esas prioridades con evidencias posibles. Sus acciones son prospectivas y necesitan adaptarse al contexto de implementación.

Tabla 19

Prioridades pedagógicas sugeridas a partir del diagnóstico

Prioridad	Tarea propuesta	Evidencia para seguimiento
Integración de información	Relacionar una afirmación, una tabla y una nota.	Explicación individual que preserva las tres fuentes.
Síntesis y organización	Reelaborar un resumen o mapa tras recibir observaciones.	Versiones comparables con justificación del cambio.
Lectura de vocabulario técnico	Contrastar usos de un término dentro del material.	Definición contextual y ejemplo pertinente.
Mediación y evaluación	Revisar la alineación entre propósito, tarea y criterios.	Sesión documentada y muestra de respuestas analizadas.

Nota. Elaboración propia derivada de la lectura del caso. Son prioridades para una intervención futura, no resultados de un programa ejecutado o evaluado en la tesis.

Para una investigación posterior, sería necesario definir con precisión participantes, instrumentos, unidades de análisis y procedimientos. Si el objetivo es evaluar cambio, deben documentarse mediciones comparables y explicaciones alternativas; si se busca asociación, se requiere una estructura de datos que permita vincular las variables. También deben registrarse los procedimientos éticos correspondientes. El archivo base no ofrece información suficiente para afirmar que contó con una aprobación ética determinada, consentimiento documentado o un protocolo específico de anonimización; no se agregan esas afirmaciones a la reconstrucción.

El valor del caso no depende de conservar conclusiones más fuertes que su evidencia. Sus tablas permiten reconocer prácticas declaradas, percepciones docentes y problemas de correspondencia entre conceptos e indicadores. Recuperarlo críticamente ofrece una oportunidad para mejorar tanto la enseñanza como su investigación. El capítulo concluye, por ello, con una orientación doble: trabajar la comprensión mediante tareas observables y documentar con precisión qué se hizo, con quiénes, bajo qué condiciones y qué resultados se obtuvieron.

REFLEXIONES FINALES

La comprensión lectora puede convertirse en un eje de la enseñanza universitaria cuando se la relaciona con decisiones concretas sobre textos, preguntas y evidencias. El recorrido de este libro ha mostrado que no basta con reconocer su importancia en términos generales. Es necesario precisar qué comprensión se espera, qué ayuda se ofrece y cómo se observará una interpretación. La experiencia contable permite concretar esa exigencia al trabajar con afirmaciones, datos y condiciones cuyo significado depende de su relación, no de su lectura aislada.

La primera reflexión se refiere a la responsabilidad pedagógica. La universidad no necesita negar las diferencias en las trayectorias previas de sus estudiantes para asumir una tarea de enseñanza. Puede reconocerlas y, al mismo tiempo, examinar qué oportunidades ofrece dentro de cada asignatura. Una preocupación por la comprensión pierde fuerza práctica cuando permanece únicamente en el diagnóstico de lo que el estudiante no trae. Adquiere otra dirección cuando se traduce en selección pertinente de materiales, orientación del trabajo y revisión de respuestas. Este es el sentido de recuperar las estrategias de enseñanza como decisiones articuladas.

La planificación, la ejecución y la evaluación funcionan como un conjunto. La planificación define el propósito y anticipa condiciones; la ejecución permite acompañar interpretaciones que no siempre coinciden con lo previsto; la evaluación aporta información para continuar. Ninguna sustituye a las otras. Un plan detallado no demuestra la calidad de la mediación, una clase participativa no garantiza una interpretación fundada y una calificación no explica por sí sola qué se comprendió. La coherencia entre estos momentos constituye un criterio de trabajo más útil que acumular actividades bajo la etiqueta de innovación.

La segunda reflexión concierne al significado de comprender. El libro ha separado la identificación de información, la construcción de inferencias y la valoración

crítica, sin presentarlas como compartimentos cerrados. Una conclusión crítica requiere leer con cuidado las condiciones explícitas; una inferencia necesita sostenerse en indicios; una paráfrasis debe conservar el alcance del texto. La formación del lector universitario consiste, en parte, en aprender a justificar esas relaciones y a reconocer cuándo la información disponible no alcanza para afirmar algo. La prudencia interpretativa no es falta de comprensión: puede ser una expresión de ella.

Los conocimientos previos, la motivación y la habilidad cognoscitiva, dimensiones del documento base, ofrecen un punto de partida para esa formación. Sin embargo, cada concepto necesita indicadores pertinentes. Conocer anticipadamente un tema no demuestra dominio previo; sentirse motivado no equivale a comprender; dedicar menos tiempo no prueba mayor habilidad. El desafío metodológico consiste en no reemplazar conceptos complejos por señales fáciles de registrar sin examinar su correspondencia. Una medición sencilla puede resultar útil si se reconoce lo que representa y lo que no permite concluir.

La tercera reflexión surge de los resultados del caso. Las encuestas muestran frecuencias diferentes de prácticas declaradas por los estudiantes y percepciones de los docentes sobre su enseñanza y sobre el alumnado. Esa información permite formular preguntas y seleccionar ámbitos de observación. No permite, por sí sola, establecer niveles objetivos de comprensión, confirmar una correlación entre las variables o demostrar el efecto de una sesión. Reconocer este límite preserva el aporte del estudio y evita que el lenguaje de sus conclusiones oculte la naturaleza de sus datos (*Estimulación de la comprensión lectora*, s. f., pp. 130–168).

La claridad estadística comienza por identificar quién responde y a qué pregunta. Los porcentajes docentes no describen proporciones de estudiantes; las respuestas negativas conservan su sentido y la categoría no sabe no constituye un diagnóstico de incapacidad. Estas distinciones permiten interpretar sin alterar las frecuencias originales.

La cuarta reflexión se refiere a las propuestas pedagógicas. Los ejemplos, matrices y rúbricas desarrollados en el libro muestran maneras posibles de trabajar la lectura disciplinar, pero no se presentan como un programa de eficacia comprobada. Su uso exige adaptación, observación y revisión. Una propuesta fundamentada puede

orientar una experiencia; la afirmación de que produjo un efecto necesita datos. Mantener esa diferencia no debilita la innovación, sino que le proporciona un camino para convertirse en conocimiento comunicable y susceptible de contraste.

La investigación futura requiere problemas acotados y evidencias vinculadas: comparar confianza y desempeño, observar cómo se interpreta una tarea o examinar una estrategia en otro texto. Antes que acumular pruebas estadísticas, importa que el diseño, los datos y las conclusiones correspondan a una pregunta precisa. Una intervención adquiere valor explicativo cuando hace visible esa relación.

Formar lectores autónomos supone enseñar una relación responsable con la información: comprender, preguntar, contrastar y delimitar. En ciencias contables, puede ejercitarse al justificar qué demuestra un documento y qué falta verificar. Otras disciplinas trabajarán sus propios textos y problemas, pero comparten una exigencia: no separar la afirmación de su evidencia. Enseñar esa relación integra la lectura en la manera de aprender, argumentar y ejercer una profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Anaya Nieto, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista de Educación*, (337), 281–294. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re337/re337-14.html>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Trillas.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103>
- De Jesús Mercado, A. F. (2021). Aplicación de estrategias de comprensión lectora en Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 72–87. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.427>
- De-la-Peña, C., Chaves-Yuste, B., & Luque-Rojas, M. J. (2024). Bridging the printed or digital controversy: A meta-analysis of the impact of digital and print resources on college students' reading comprehension. *Journal of College Reading and Learning*, 54(2), 79–102. <https://doi.org/10.1080/10790195.2024.2350949>
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

- Echevarría Martínez, M. Á., & Gastón Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10), 59–74. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/305>
- Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- Estimulación de la comprensión lectora como estrategia de enseñanza en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Ciencias Contables de la Universidad «Alas Peruanas».* (s. f.). [Manuscrito de tesis proporcionado para adaptación editorial].
- Fernández Martínez, C. A., & Uculmana Cabrejos, D. A. (2025). Efectividad de las estrategias de comprensión lectora aplicadas en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1328–1347. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.986>
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, (1), 43–65. <https://doi.org/10.26439/persona1998.n001.691>
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., & Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95–115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, Artículo 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 121–138. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005/re2005-08.html>

- Rice, M., Lambright, K., & Wijekumar, K. (2024). Professional development in reading comprehension: A meta-analysis of the effects on teachers and students. *Reading Research Quarterly*, 59(3), 424–447. <https://doi.org/10.1002/rrq.546>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, Artículo 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>