

## Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos

### Metacognitive reading strategies to construct meaning and representation of written texts

**Aníbal Puente**

<https://orcid.org/0000-0003-3994-0553>  
Universidad Andrés Bello (Chile)

**Michelle Mendoza-Lira**

<https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>  
Universidad Andrés Bello (Chile)

**Juan-Felipe Calderón**

<https://orcid.org/0000-0002-7248-4492>  
Universidad Andrés Bello (Chile)

**Carolina Zúñiga**

<https://orcid.org/0000-0001-6338-1013>  
Universidad Andrés Bello (Chile)

**Fecha de recepción:**

03/08/2018

**Fecha de aceptación:**

21/02/2019

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave:**

Comprensión lectora;  
estrategias de lectura;  
estrategias metacognitivas;  
lectura digital.

**Keywords:**

Reading Comprehension;  
Reading Strategies;  
Metacognitive Strategies;  
Digital Reading.

**Correspondencia:**

[anibal.puente@unab.cl](mailto:anibal.puente@unab.cl)  
[michelle.mendoza@unab.cl](mailto:michelle.mendoza@unab.cl)  
[juan.calderon@unab.cl](mailto:juan.calderon@unab.cl)  
[carolina.zuniga@css.cl](mailto:carolina.zuniga@css.cl)

#### Resumen

Lectores competentes son aquellos que poseen estrategias adecuadas para enfrentar los diferentes tipos de textos. La capacidad estratégica no se produce de manera natural en la mayoría de los lectores. Por esta razón es necesario desarrollar programas de entrenamiento persistente y transversal: con todas las disciplinas y para todos los maestros comprometidos en la mejora del perfil académico. Al entrenar las estrategias hay que tomar en consideración los diversos niveles de representación: la base del texto (estructura micro/macro) y el modelo de situación. Del conjunto de estrategias de lectura, las metacognitivas son las que destacan más por su potencial capacidad para mejorar y regular los procesos lectores. Se recomienda que a la hora de seleccionar las estrategias se utilice un criterio de flexibilidad, ya que en cada ocasión el docente es quien debe seleccionar aquellas que más convengan a las características de los alumnos y a la diversidad de los textos. Dependiendo de los enfoques teóricos, las estrategias también son diversas.

#### Abstract

Competent readers are those who have adequate strategies to deal with different types of texts. Strategic capability does not occur naturally in most readers. For this reason, it is necessary to develop persistent and transversal training programs: with all disciplines and for all teachers committed to improving the academic profile. When training the strategies, the different levels of representation must be taken into consideration: the text base (micro / macro structure) and the situation model. Of the reading strategies set, the metacognitive ones are the ones that stand out most for their potential to improve and regulate the reader processes. It is recommended that when selecting the strategies, a flexibility criterion should be used, since on each occasion the teacher is the one who must select those that best suit the characteristics of the students and the diversity of the texts. Depending on the theoretical approaches, the strategies are also diverse.

Puente, A, Mendoza-Lira, M., Calderón J. F., & Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18 (1), 21-30.  
doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1781](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781)

## Introducción

El rendimiento lector de los niños es un tema recurrente de debate en la escuela. Las causas del bajo nivel lector no son muy conocidas, a pesar de que hoy sabemos mucho más de lo que es leer y para qué sirve la lectura que lo que se conocía en los años setenta del siglo pasado. En efecto, en esta década se produjo un avance fundamental en cuanto a la implantación de los modelos cognitivos, cuyo desarrollo impactó de modo significativo en áreas como la lectura (Britt, Golman y Rouet, 2012; Perfetti, 2007). Sin embargo, estos conocimientos aún no se han proyectado en una práctica eficaz que redunde en beneficio de los maestros, los alumnos y las escuelas.

Hasta hace poco, la lectura se entendía como un proceso decodificador de palabras que podían leerse de forma visual global, o mediante el desglose de sus componentes: letras, sonidos y sílabas. La consecuencia de esta creencia era que una vez «dominadas» las habilidades decodificadoras, estas serían usadas automáticamente para leer cualquier texto y cualquier contenido (Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2017). Esta aproximación a la lectura ha sido superada y actualmente contamos con nuevos elementos, más complejos y más comprensivos.

En la nueva perspectiva, la decodificación es necesaria pero no es suficiente (Gutiérrez, 2017). Formar lectores competentes implica alcanzar niveles altos de comprensión. Frente a los viejos conceptos de carácter restrictivo, la comprensión lectora actual requiere la aplicación específica de destrezas, procedimientos y estrategias cognitivas de carácter general (Richter y Rapp, 2014).

En la literatura reciente se habla de lector ingenuo y lector competente (*Programme for International Student Assessment, PISA*) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). El ingenuo permanece generalmente en la periferia del texto, carece de capacidad y de experiencia lectora.

Su escasa dedicación lo hace vulnerable a las exigencias de un texto complejo. Y como está privado de estrategias de inferencia y de fondo cultural, el lector ingenuo se avasalla ante el texto con la estéril intención de decodificar los significados (Cerrillo, 2010). Mientras que el lector competente es aquel que indaga con profundidad en el texto hasta comprender coherentemente la totalidad del mismo. Para ello debe dotarse de un conjunto de habilidades y estrategias tales como: capacidad de autoobservación lectora, explicación de los procesos, valoración de sus capacidades y esfuerzos; y conciencia de las interacciones texto-lector, lector-texto (Mendoza, 2008).

En el artículo se abordarán aquellos aspectos teóricos y estratégicos que definen el perfil de un lector competente. Para ello se ahondará en las aportaciones científicas de la Psicología Experimental Cognitiva. Se incluye como aspecto importante, la nueva concepción de la lectura desde el marco de referencia PISA (2018): se entiende la competencia lectora como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales, y participar en la sociedad. Dentro de este marco conceptual, se revisan los modelos y niveles de representación del complejo proceso de la comprensión. En el pasado, el interés primario y predominante en el dominio de la competencia lectora de los estudiantes era la capacidad de entender, interpretar y reflexionar sobre textos únicos. Si bien estas habilidades siguen siendo importantes, un mayor énfasis en la integración de las nuevas tecnologías de la información dentro de la vida social y laboral de los ciudadanos requiere que la definición de la competencia lectora sea actualizada y ampliada. Debe reflejar la gran variedad de nuevas habilidades asociadas con las tareas requeridas en el siglo XXI (Spiro, Deschryver, Hagerman, Morsink y Thompson, 2015).

## Desarrollo del marco conceptual

### *¿Qué significa entender la comprensión lectora?*

Un primer reto que deben afrontar los maestros es cuando se percatan de la insuficiencia de la decodificación para acceder a la comprensión lectora. Este reconocimiento produce, en primera instancia, desesperanza y frustración en los docentes ante la dificultad de los alumnos para entender la información que aparece en los textos o la incapacidad para expresar un pensamiento crítico (Morrisroe, 2014).

Un segundo reto al que se enfrentan los decodificadores es la incapacidad para leer las lecturas marcadas en la malla curricular y las exigencias de desempeño y logro. El ritmo y la velocidad de los decodificadores suele producir resultados muy pobres en comparación con el rendimiento de los buenos comprendedores (Sánchez-Miguel, 1990).

El propósito de la lectura es la comprensión, así como la composición lo es de la escritura. El significado, por lo tanto, no se encuentra implícito en las letras y los sonidos, sino más bien está en la mente de los autores, los lectores y el contexto. Ellos son los que otorgan los significados a lo escrito y leído. Por otro lado, la lectura constituye un elemento esencial para promover valores de convivencia cívica y social (Yubero, Caride, Larrañaga y Pose, 2016).

Un aspecto que los maestros no cuidan suficientemente son los conocimientos que los alumnos deben poseer para comprender el material de lectura; además de, para qué y por qué leer (Ferreiro, 2008; Portalatin y Puente, 2018; Tlochinsky, Ribera y García-Parejo, 2012). Ello exige que el docente examine cuidadosamente el material seleccionado, de manera que los estudiantes puedan leerlo con alto grado de comprensión; ya que, si el texto es muy difícil, el lector se frustrará y probablemente perderá el interés; y si, por el contrario, es muy fácil el lector se aburrirá (Calero, 2018). Al respecto,

en una investigación realizada por Materán y Escalante (2002) concluyen que algunos de los textos más utilizados en las escuelas y recomendados por los docentes están estructurados en su contenido para ser utilizados en un nivel diferente al que corresponde. Es decir, los niños se ven obligados a leer textos muy difíciles o muy fáciles que no se corresponden con su desarrollo intelectual y lingüístico.

### *Modelo mental de la comprensión*

Construir un modelo mental del texto es algo fundamental para entender, entrenar y evaluar la comprensión lectora. Desde la Psicología Cognitiva, la comprensión lectora se explica como un proceso de alto nivel, en el que tanto la información que proporciona el texto como la que aporta el propio lector con su equipaje cultural previo (*background knowledge*) se complementan hasta alcanzar una interpretación final del mensaje.

Para construir el modelo hay que conocer los bloques que lo componen. Un primer bloque es la información que se almacena en las “estructuras de conocimiento” (*knowledge structure*) (Johnson-Laird, 1983). El nivel más alto de comprensión de un texto equivaldría a la creación, modificación e integración de las estructuras de conocimiento. Estas estructuras son de alguna manera la maquinaria que promueve la realización de inferencias a partir de la información textual (Cain y Oakhill, 1999). En resumen, la comprensión es un proceso de integración de conocimientos que va más allá de la yuxtaposición de las ideas expresadas en la cadena de oraciones textuales.

Un segundo bloque es la relación entre el lector y el texto. Tomando en cuenta esta relación, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia para inferir el significado que éste pretende comunicar. Es decir, la comprensión es un proceso de construcción de significados, en el que casi siempre, la información explícita ha de

combinarse con el conocimiento general y específico que aporta el propio lector (Kintsch, 1994).

Un tercer bloque se refiere al comportamiento estratégico. El uso de las estrategias permite construir significados a partir de las claves del texto, así como de la información que sobre dichas claves almacena en su mente el lector. Las estrategias son recursos de mucha utilidad que promueven el ejercicio inferencial, ya que el texto no puede ser totalmente explícito, e incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse a partir del contexto (Riffo, 2016).

Un cuarto bloque nos conduce a la representación mental del discurso, como una forma holística de entender la situación comunicada lingüísticamente. Cuando hablamos de una representación mental, nos referimos a un “sustituto o modelo interno” de la realidad, un mediador entre un estímulo del medio (o texto) y la conducta del organismo lector (Greco, 1995).

### **Niveles de representación**

A medida que el lector se familiariza con el texto, este va construyendo diferentes niveles de representación cada vez más elaborados, hasta obtener la esencia semántica (Standtler y Bromme, 2014). El nivel textual o nivel superficial, como también se denomina, no significa que no sea necesario; constituye el nivel básico para que un lector principiante decodifique las grafías y el vocabulario. Un lector en este nivel puede recordar la literalidad del texto, aunque no comprenda el significado (Parodi y Julio, 2017).

Si analizamos el texto desde el segundo nivel representacional podemos captar un listado de proposiciones destacando las relaciones semánticas y retóricas entre las diferentes ideas del texto. Estas ideas o proposiciones mantienen la coherencia gracias al solapamiento o repetición de argumentos. En este nivel, las proposiciones se conectan entre sí a nivel local. Lo importante que ocurre aquí es que se captura el significado del texto; por ejemplo, darnos cuenta de que dos frases tienen el mismo significado, aunque la for-

mulación superficial sea diferente. Con el fin de evitar las complicaciones derivadas de las múltiples representaciones superficiales que puedan estar asociadas a un mismo significado, se utilizan unidades o ideas elementales llamadas proposiciones. El conjunto estructurado de proposiciones que representa el significado de un texto se denomina base de texto (Riffo, 2016).

El tercer nivel de representación es el modelo de situación o referencial: nivel que integra la información del texto base, aunque no esté incluido el conocimiento aportado por el lector, a fin de interpretar el significado global y alcanzar un nivel profundo de comprensión. El objetivo de este nivel es descubrir la macroestructura del conjunto de proposiciones que resumen el tema o las ideas generales del texto y que, ordenadas jerárquicamente, representa la organización global (Sánchez-Miguel, 1990).

Por último, al modelo de situación es donde debemos llegar cuando leemos, ya que es él el que nos hace aprender de los textos. El modelo de situación incluye los objetivos del lector, las creencias, los conocimientos previos, los conocimientos sobre el área de conocimientos del texto, etc. Por eso se dice que la lectura siempre es personal y que no todos entendemos un mismo texto de la misma manera (Van-Dijk y Kintsch, 1983). En el texto base se pueden distinguir dos subniveles, microestructura y macroestructura.

### **Construir la microestructura**

La microestructura es el conjunto de proposiciones relacionadas cuando éstas se consideran frase a frase. Una de las operaciones cognitivas fundamental que debe poner en marcha el lector a medida que progresa en la lectura consiste en relacionar cada segmento nuevo de información con los que ya ha leído y, al mismo tiempo, conectarlo con lo que ya sabe al respecto. Esto significa que el lector debe formar una base de texto en la que cada idea o proposición se relacione con las ideas contiguas y en la que, además, todas se organicen jerárquicamente por su importancia relativa (Belinchón, Igoa y Rivière, 2005). Dicho

de otro modo, para comprender es imprescindible, establecer la coherencia y su representación cognitiva; por lo que esta operación está estrechamente ligada a una de las propiedades que define un discurso y que lo diferencia de otras unidades lingüísticas (Sanders y Noordman, 2000).

La cohesión es uno de los procedimientos más visibles de la coherencia, cuya función es establecer las relaciones internas y significativas, a través de enlaces y procedimientos intratextuales. Por tal razón, utiliza mecanismos de tipo lexical y gramatical que mantienen el referente, como son las anáforas, las catáforas y las proformas. Anáforas y catáforas son mecanismos gramaticales de referencia que evitan las repeticiones innecesarias y, permiten la reaparición de un referente en el texto mediante sustitutos (pronombres, adverbios, etc.). La proforma es una palabra o morfema que puede sustituir a un sintagma; aunque a diferencia del sintagma, la proforma carece de contenido léxico propio, y su referente lo determina el antecedente o la situación comunicativa. El tipo más común de proforma es el pronombre.

La coherencia a nivel micro no es homogénea, Graesser, Singer y Trabasso (1994) diferencian dos tipos de coherencia: local y global. La primera se establece entre ideas adyacentes en el texto y sus constituyentes, conectando la información que se procesa en cada momento con la inmediatamente precedente, que se encuentra activa todavía en la memoria operativa. En cambio, la coherencia a nivel global tiene un carácter más general e implica establecer conexiones en términos del contenido global del mensaje, relacionando la información que se lee en un momento dado con otra ya leída anteriormente (Kintsch, 1998).

### **Construir la macroestructura**

Todo texto o discurso tiene un significado global, el tópico o tema (Kintsch y van Dijk, 1978). De ahí surge la necesidad de reducir y organizar la información de la microestructura en una estructura más abstracta, que

conecte con el significado global del mensaje. La macroestructura se refiere por tanto al significado global que impregna y da sentido al texto, con las siguientes funciones: a) proporcionar coherencia global; b) individualizar la información referida al tema central, jerarquizar y diferenciar; c) permitir reducir extensos fragmentos a un número de ideas manejables.

La identificación de la macroestructura debe captar aquellas ideas que son centrales y que ofrecen sentido unitario y globalizador a lo leído. La macroestructura, a diferencia de la microestructura, es de nivel más global; se define como un denominador común proposicional. La macroestructura, por su condición global, tiene lugar a nivel de la esencia, el tema o la tesis; es decir, es la construcción o arquitectura textual que proporciona coherencia a un texto, que relaciona párrafo con párrafo.

La aplicación de las macrorreglas constituye una estrategia a la hora de operar con la idea principal de los textos. Podemos señalar que es uno de los conceptos descubierto por Kintsch y su equipo de investigación con mayor significación en el ámbito de la comprensión de la lectura y el discurso. Sus raíces se hunden en la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva de las últimas tres décadas del siglo pasado (Roselli & Matute, 2010).

La macrorregla más básica es la supresión-selección: a partir de una secuencia de proposiciones se suprime aquellas que no son necesarias para interpretar otras proposiciones de la secuencia y se selecciona aquella/s explícitas que dan cuenta de toda la secuencia. La generalización, como macrorregla, opera de la siguiente manera: en una secuencia de proposiciones, se sustituye dicha secuencia por una proposición más general, no incluida en el texto, que da cuenta de cada una de ellas. La macrorregla de construcción: sustituye una secuencia de proposiciones textuales por una idea global construida por el lector, que da cuenta del significado de toda la secuencia en palabras propias del lector (Sánchez-Miguel, 1993).

### **Construir la superestructura**

La superestructura, de acuerdo con Van-Dijk y Kintsch (1983), corresponde al «esqueleto» de las partes que conforman un texto y varía según el tipo de texto. La superestructura es la que permite hablar de tipología discursiva, aunque no todos los textos presentan una superestructura nítida. La noción de superestructura alude a la forma o a la organización de los textos (Bocaz y Soto, 2000). Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le impone ciertas limitaciones en función del esquema básico de la tipología textual. Los estudiantes competentes, cuando se enfrentan a un texto, una de las primeras tareas que realizan es descubrir a qué tipo de texto se enfrentan (Parodi y Julio, 2015).

Hasta aquí, comprender un texto es: desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto; conectar las ideas entre sí; asumir y/o construir la jerarquía que hay o podemos concebir entre esas ideas; reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales. Es decir, comprender es duplicar de alguna manera en nuestra mente la semántica del texto y algo más como veremos a continuación.

### **Construir el modelo de situación**

La teoría de Kintsch y Van-Dijk (1983) vislumbra la lectura como un proceso vastamente complejo que, en vez de reglas, necesita operaciones complejas, o más o menos estratégicas, que son alimentadas por información desde el conocimiento del lector. A esta teoría se agregó recientemente un concepto clave: el “modelo de situación”, que es un constructo en la memoria episódica que representa el evento o situación sobre la que habla el texto. Esto implica que el texto base solo representaría aquellos significados expresados por el texto, pero la comprensión real involucraría la construcción de un nuevo modelo, o actualización de un modelo antiguo (Speer, Reynolds, Swallow y Zacks, 2009).

Estos modelos serían subjetivos, por lo que implicaría que la comprensión es personal, *ad hoc* y única, y definiría una interpretación específica de un texto específico en un momento específico. Lo más importante sobre los modelos de situación es que son el resultado de la información que se deriva del conocimiento previo del lector. En otras palabras, el lector genera proposiciones puente, inferencias, fragmentos de su propio conocimiento (Radvansky, 2009).

Construir un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe es absolutamente necesario para comprenderlo. Comprender entonces no es únicamente tener un duplicado proposicional del texto sino también tener la situación o mundo descrito en él. El modelo de la situación puede y debe relacionarse e integrarse con el resto de nuestras estructuras de conocimiento. Alcanzar esta segunda dimensión implica trascender al texto y lograr conocimientos abstractos que permitan abordar con éstos y otros ya existentes, situaciones nuevas (Zwaan, 2015).

### **Las características de los lectores competentes**

La escuela moderna necesita resolver algunos problemas urgentes como, por ejemplo, mejorar los hábitos lectores y el bajo rendimiento lector de los alumnos de nivel primario, secundario y superior (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Todos los indicadores (por ejemplo, PISA) señalan que el nivel lector de los alumnos debe ser mejorado como una necesidad apremiante. El primer eslabón para dar inicio a la tarea consiste en diferenciar entre lector competente e incompetente (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013).

1. Los lectores competentes utilizan los conocimientos previos para dar sentido a la lectura: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra en el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes. En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando el conocimiento previo (Richter y Rapp, 2014).

2. Monitorear la comprensión durante todo el proceso lector es una estrategia importante de los lectores competentes. Supervisar la lectura es un mecanismo primario que utilizan los buenos lectores, para dar sentido a lo que leen; otra característica del lector competente es que corrige y regula la comprensión del texto tan pronto como detecta problemas (Romero, Trigo y Moreno, 2018).
3. Corregir los errores de comprensión tan rápido como sea posible es un comportamiento de los buenos lectores. El lector competente sabe qué hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que está leyendo (Çubukçu, 2008). Tanto si los errores son de sintaxis como de interpretación, está dispuesto a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión. Un ejemplo de esta capacidad es la detección de incongruencias que los lectores descubren mientras leen (Ben-Eliyahu y Linnenbrink-García, 2015).
4. Los lectores que no distinguen lo importante de lo trivial en el texto, no pueden ser clasificados como lectores eficientes. Determinar lo que es importante en una lectura ayuda a distinguir lo principal de lo complementario o secundario, lo que dependerá del propósito de lectura. Una vez logrados estos objetivos de relevancia, es fácil elaborar un resumen válido si va acompañado de la identificación de las palabras claves del texto (Dinsmore, Loughlin, Parkinson y Alexander, 2015).
5. Un lector competente se distingue por su habilidad para sintetizar información de las distintas partes del texto (Vidal-Abarca, Maña y Gil, 2010). Una demostración de la experticia de los lectores es el uso de estrategias de comprensión para sintetizar información relevante: subrayado técnico, resaltado, esquematización, etc. También es importante conocer la función gramatical de cada palabra: pronombres, sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, preposiciones y conjunciones.
6. Hacer inferencias durante y después de la lectura, es también una estrategia fundamental de los lectores competentes. Uno de

los hallazgos de las investigaciones acerca del proceso de comprensión lectora es el hecho de hacer inferencias acerca del contenido del texto, ya sea por el encabezado o el título, o bien por los primeros párrafos del texto; en definitiva, siempre el buen lector está infiriendo. Las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora en tanto que desempeñan cuatro funciones: a) resuelven la ambigüedad léxica; b) resuelven las referencias pronominales y nominales; c) establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones y d) establecen un marco más amplio dentro del cual interpretar; esto es, un modelo necesario para el procesamiento de arriba abajo, del lector hacia el texto (Tolchinsky et al., 2012).

7. El lector competente se formula preguntas, no espera a que alguien externo le pregunte acerca del contenido de un texto. Estimula los niveles superiores del conocimiento de modo que mejora la comprensión y el aprendizaje. Antes de la lectura es recomendable formularse preguntas sobre el texto: ¿qué sé del tema?, ¿con qué otros temas o textos que he leído puedo relacionarlo? Las preguntas pueden variar en relación a las características de cada texto, adaptarse a la intención por la que el lector lee, pero lo importante es que afecte a los componentes esenciales del texto, que permita orientar hacia la información que aporta y así lograr responder a las cuestiones previamente planteadas.

## Reflexiones finales

La noción de lector competente es difícil de concretar en un esquema unitario (Cassany, Luna y Sanz, 1998; Colomer, 2010). Lo importante es que el esquema se ajuste a los criterios que la mayoría de especialistas acepta como criterios satisfactorios de lo que debe hacer un lector competente: abarcar unidades significativas mayores a la palabra; formular y comprobar hipótesis; elaborar inferencias y jerarquizar contenidos; llenar espacios vacíos; desenredar la maraña intertextual; guiar y controlar los procesos y operaciones metacognitivas; resumir

el texto con elaboración propia; avanzar y retroceder en el texto de forma adecuada; resolver problemas, retener información para dar sentido al texto; extraer el significado de las partes con el todo y conectar conceptos nuevos con antiguos (Aliagas y Castellá, 2014).

Existen diferentes textos que funcionan de un modo interactivo con mezcla de conceptos, imágenes y otros elementos sensoriales, musicales y movimientos. Todo lo anterior precisa de un lector estrategia y multisensorial (Ferreiro, 2008). Ello significa que realiza diversas lecturas y construye significados de distinto tipo a partir de diferentes modos de leer. Emplea la lectura multimodal, la lectura vinculante (a través de los hipervínculos), la lectura interactiva en los foros, en los weblogs y las redes sociales (Facebook, Twitter, Youtube); la lectura crítica al participar como comentarista, al acotar alguna opinión en un foro; lectura multisensorial, realizada mediante la interacción de diferentes sentidos y modos de leer; lectura colectiva en la medida en que desde la conexión realiza interpretaciones con otros lectores de la red (Cassany, 2014).

## Referencias

- Aliagas, C., & Castellà, J. M. (2014). Enthusiast, hesitant and resistant teachers towards the one-to-one laptop programme: A multi-site ethnographic study in Catalonia. En M. Stochetti (Ed.), *Media and Education in the Digital Age. Concepts, Assessments, Subversions* (pp. 237-258). Londres, Reino Unido: Peter Lang.
- Belinchón, M., Igoa, J., & Rivière, A. (2005). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-García, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, 10(1), 15-42. doi: <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8>.
- Bocaz, A., & Soto, G. (2000). Narrar y exponer: el tratamiento del discurso en la reforma educacional. *Artes y Letras del Mercurio*, 26 de noviembre, 20-21.
- Britt, M.A., Goldman, S.R., & Rouet, J.F. (Eds) (2012). *Reading: From words to multiple texts*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203131268>.
- Cain, K., & Oakhill, J.V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>.
- Calero, A. (2018). *Comprensión Lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Madrid: Lectora.org.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. 4ª ed. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2014). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, P.C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 1(2), 83-93.
- Dinsmore, D.L., Loughlin, S.M., Parkinson, M.M., & Alexander, P.A. (2015). The effects of persuasive and expository text on metacognitive monitoring and control. *Learning and Individual Differences*, 38, 54-60. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.009>.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi: <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>.
- Ferreiro, E. (2008). Acerca de las rupturas o continuidades en la lectura. En M.I. Borrero-Pardo. (Coord.), *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas*, (pp. 79-92). Bogotá, Colombia: Fundalectura y Fundación Corona.

- Fumagali, J.C., Barreyro, J.P., & Jaichenco, V.I. (2017). Fluides lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, 16(1), 50-61. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1332](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332).
- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994) Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>.
- Greco, A. (1995). The concept of representation in Psychology. *Cognitive Systems*, 4(2), 247-256.
- Gutiérrez, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Ocnos*, 16(2), 17-26. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1356](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356).
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models: Toward theory of inference, language and consciousness*. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.294>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University.
- Kintsch, W., & Van-Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>.
- Materán, C., & Escalante, D. (2002). *Lectorabilidad de textos escolares de tercer grado en el Municipio Trujillo*. (Trabajo de Grado inédito). Universidad de Los Andes, Colombia.
- Mendoza, A. (2008). *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel Cervantes.
- Morrisroe, J. (2014). *Literacy changes lives. A new perspective on health, employment and crime*. Londres, Reino Unido: National Literacy Trust.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Programme for International Students Assessment, PISA, 2018. Marco de referencia preliminar para competencia lectora*. Bogotá: Publicación del Instituto Colombiano.
- Parodi, G. & Julio, C. (2015). Más allá de las palabras: ¿Puede comprenderse el género discursivo desde un único sistema semiótico dominante? *Alpha*, 41, 133-158. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-22012015000200011>.
- Parodi, G. & Julio, C. (2017). No existen solo palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multi-semióticos, *Revista Investigaciones sobre Lectura*, vol. 8, 27-48.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383. doi: <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>.
- Portalatin, N., & Puente, A. (2018). De la teoría a la praxis: un proyecto de lectura con estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Sociedad*, 12, 11-30.
- Radvansky, G. (2009). Spatial directions and situation model organization. *Memory & Cognition*, 37, 796-806. doi: <https://doi.org/10.3758/MC.37.6.796>.
- Richter, T., & Rapp, D.N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51, 1-6. doi: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2013.855533>.
- Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significante lineal al modelo de situación. *Revista Signos*, 49, 205-223. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400010>.
- Romero, M.F., Trigo, E., & Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1776](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776).
- Rosselli, M. & Matute, E. (2010). Desarrollo cognitivo y maduración cerebral. En M. Rosselli, E. Matute y A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.
- Sánchez-Miguel, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.
- Sánchez-Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sanders, T.J.M., & Noordman, L.G.M., (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Process*, 29, 37-60. doi: [https://doi.org/10.1207/S15326950dp2901\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326950dp2901_3).
- Speer, N., Reynolds, J., Swallow, K., & Zacks, J. (2009). Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences.

- Psychological Science*, 20, 989-999. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02397.x>.
- Spiro, J.J., Deschryver, M., Hagerman, M.S., Morsink, P., & Thompson, P. (Eds) (2015). *Reading at a crossroad? Disjunctures and Continuities in Current Conceptions and Practices*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Standtler, M., & Bromme, R. (2014). The content-source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflict scientific information. En D.N. Rapp, & J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (pp. 379-402). Cambridge, Reino Unido: MIT Press.
- Tolchinsky, L., Ribera, P., & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-433. doi: <https://doi.org/10.1174/113564012803998811>.
- Van-Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vidal-Abarca, E., Maña, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826. doi: <https://doi.org/10.1037/a0020062>.
- Yubero, S., Caride, J.A., Larrañaga, E., & Pose, H. (2016). *Educación social y alfabetización lectora*. Madrid: Síntesis.
- Zwaan, R. (2015). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 1028-1034. doi: <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0864-x>.