

Coherencia entre el pensar y el hacer: la concepción de los docentes acerca de la comprensión lectora y su aplicación en el aula¹

Ninoska Alejandra Yáñez Farías²

RESUMEN

Las habilidades trabajadas en la comprensión de lectura son desarrolladas por los estudiantes, principalmente por las estrategias que les entrega el(la) profesor(a). Es importante que los docentes manejen un concepto de comprensión lectora, puesto que esto debiese mostrar qué habilidades son propias de ser desarrolladas en sus clases sobre el tema y qué elementos deben ser considerados (texto, lector, contexto).

Es de acuerdo a este concepto, el de comprensión, que los docentes pueden aplicar metodologías que deben desarrollar en sus clases y que pueden ser encasilladas en diversos modelos (el lingüístico, psicolingüístico, sociocultural).

Si los docentes establecen un concepto de comprensión y lo aplican en sus clases, las prácticas pedagógicas pueden ser mejoradas, ya que mostrarían mayor coherencia en la aplicación.

Palabras claves: comprensión, concepto, modelo, aplicación, estrategias.

Coherence between thinking and doing: teachers' view about reading comprehension and its implementation in the classroom

ABSTRACT

Students' reading comprehension skills are primarily developed by the strategies provided to them by the teacher. It is important that teachers share a concept of reading comprehension since this will show which skills are to be developed in their classes on the topic and what elements should be taken into account (text, reader and context).

It is according to the concept of reading comprehension that teachers can apply methodologies employed in their classrooms and that can be categorized into various models (the linguistic, psycholinguistic, or sociocultural one).

If teachers have a concept of comprehension and apply it in their classes, their pedagogical practices could be improved since they would show more coherence in the application.

Keywords: comprehension, concept, model, application, strategies.

¹ Artículo-resumen basado en la memoria para optar al título de Profesor de Castellano, UMCE, presentado como ponencia en el 1.er. Encuentro de Investigación, organizado por la Facultad de Historia, Geografía y Letras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, el día 08 de agosto de 2017.

² Licenciada en Educación c/m en Castellano y Profesora de Castellano. Departamento de Lenguaje y Comunicación, Colegio IRE, Preuniversitario UC. yanez.nin@gmail.com

PRESENTACIÓN

La investigación realizada tuvo como tema central la coherencia que existe (o no) entre lo que los profesores piensan acerca de la comprensión de textos escritos y lo que llevan a cabo en sus clases. Para realizarla, se acotó el estudio a dos docentes del área de Lenguaje y Comunicación del Liceo Óscar Castro Zúñiga, localizado en la ciudad de Rancagua.

Los datos recopilados fueron analizados considerando las etapas de la Teoría Fundamentada de Corbin y Strauss (Hernández, Herrera, Martínez, Páez, J., Páez, M., 2011), metodología propia de las investigaciones cualitativas y, al mismo tiempo, adoptando el enfoque sociocultural de comprensión, que se expondrá más adelante.

FUNDAMENTACIÓN

En lo que respecta al tema de investigación, cabe destacar que su importancia radica en que la comprensión de lectura es una habilidad transversal y fundamental para el desarrollo del aprendizaje (Santiesteban y Velázquez, 2012), por lo que se torna relevante el desarrollo de esta habilidad en las aulas de todos los docentes que conforman el sistema educacional. A pesar de la importancia mencionada, los resultados de diversas pruebas estandarizadas muestran que nuestro país tiene un desempeño deficiente en lo que respecta a comprensión de textos. En este sentido, la prueba Pisa nos sitúa en el número cuarenta y siete de los sesenta y cinco países que conforman la OCDE (CIPER, 2013). Asimismo, el país mantiene un alto índice de analfabetismo funcional: 44%, según un estudio realizado por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile en el año 2013. Por lo anterior, creemos que es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas del área mencionada, poniendo especial atención en las concepciones de los docentes y la puesta en práctica de las mismas dentro del aula.

HIPÓTESIS

La investigación planteó como hipótesis que existe coherencia entre lo que los profesores pudieran pensar acerca de la comprensión lectora y cómo llevan a cabo el desarrollo de esta habilidad en el aula.

OBJETIVOS

El objetivo general es determinar el nivel de coherencia entre las posibles concepciones de comprensión lectora de los docentes de la unidad educativa mencionada

y su quehacer docente en el mismo ámbito. Para lograr dicho objetivo, se recogieron datos a través de la entrevista con las docentes, de la observación y grabación de clases, del análisis de los materiales didácticos utilizados en las clases grabadas. Posteriormente, se determinó la concordancia entre las categorías que emergieron de las situaciones analizadas y las posibles causas de las consistencias e/o inconsistencias. Finalmente, se adscribieron los pensamientos y prácticas de las docentes a un modelo de comprensión para luego ser comparadas.

DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

Los tres modelos que se utilizaron para adscribir los pensamientos y prácticas de las docentes fueron el lingüístico, psicolingüístico y sociocultural.

En síntesis, el modelo lingüístico plantea la idea de que el texto está dotado de significado y el lector, en un rol más bien pasivo, es quien descifra dicho significado (Parodi, 2003), ya sea desde las unidades más significativas a las menores (Top down) o viceversa (Bottom up) (Solé, 2000). Como consecuencia, el modelo omite el componente interpretativo e inferencial del proceso de comprensión, al igual que las experiencias y conocimientos previos del lector (Vieiro y Gómez, 2014) y, en lo que respecta al desarrollo cognitivo de los individuos, mide habilidades que debiesen ser desarrolladas durante los primeros años de escolaridad (Castro y Neira, 2013).

Como respuesta a esta tendencia, nace el modelo psicolingüístico (Goodman, 1998), que, por el contrario, le otorga un rol activo al lector (Cassany y Castellà, 2010) y le da lugar a la información implícita de los textos, rescatada gracias a las habilidades lectoras y el conocimiento previo del sujeto lector (Solé, 2000), que, según la Teoría de los Esquemas (Rumelhart y Norman, 1984; Barlett, 1982; Piaget, 1936, citado por Torres, 2011), está compuesto por conceptos que son almacenados en la memoria como marcos o esquemas relacionados entre sí y que cada vez que el sujeto adquiere nuevos conocimientos se ve en aumento. En resumen, el lector aporta conocimientos previos, objetivos de lectura, estrategias, motivación, etc., y el texto aporta coherencia y cohesión, por lo que el proceso de lectura ya no se considera objetivo, sino subjetivo. Sin embargo, este modelo no puede considerarse completo dado que el funcionamiento de la mente sigue siendo un misterio en proceso de estudio y, a su vez, porque no considera el contexto situacional y sociocultural del lector.

Por otra parte, el modelo sociocultural considera este componente, ya que, tal como afirma Halliday (1998), la lengua es un constructo social, una convención, por lo que

los elementos que la conforman, por ejemplo, los textos, adquieren significado a partir y en la sociedad en que se desarrollan. Asimismo, Solé (1998) afirma que los objetivos de aprendizaje determinan la comprensión, estos a su vez están determinados por el contexto del lector. Por ejemplo, un cristiano que lee El Corán no le dará el mismo significado que un individuo que profesa el islamismo; probablemente para el primero solamente implicará información, sin embargo, para el segundo, se trata de sus preceptos de vida. Acerca de lo anterior, Chomsky (2004), en el modelo generativo transformacional, plantea que la lectura es una entidad social, puesto que los textos son creados en un contexto situacional.

El modelo sociocultural se adopta en el marco de la investigación, ya que es considerado más completo, puesto que incluye más factores que los otros dos modelos anteriormente definidos.

Un concepto ligado a la comprensión es el de estrategia, que considera métodos o procedimientos que se realizan para conseguir un objetivo (Solé, 2000), en este caso, la comprensión. Se caracterizan por estar basadas en la apreciación de modelos, por lo que deben ser enseñadas (Solé, 2000) y, además, por tener carácter de modificables de acuerdo con el objetivo de lectura y al problema que ayuden a resolver al lector (Van Dijk y Kintsch, 1983).

En lo que se refiere al rol del profesor, en el modelo sociocultural se adoptará la “Instrucción directa” (Cooper, 1998), método que ha sufrido diversas variaciones durante los años, pero que se resume en las siguientes prácticas:

- a) El profesor planifica y realiza el proceso de aprendizaje siempre teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos que pueden surgir, es decir, las necesidades educativas son más relevantes que la rigidez de una planificación.
- b) Se debe propiciar el desarrollo de la habilidad lectora general y no de habilidades aisladas.
- c) El docente debe entregar estrategias flexibles de comprensión, ya que pretende la autonomía lectora de sus alumnos.
- d) Según Baumann (1987, citado por Salcedo, 2012), el profesor(a) debe ser un modelo, es decir, pone en práctica lo que enseña. Es así que debe otorgar a sus alumnos la oportunidad de poner en práctica lo aprendido. Finalmente, el docente debe retroalimentar para corregir el proceso de aprendizaje. Además, tiene como obligación generar un clima social y emocional que propicie el aprendizaje de la lectura (Gantus, 2005).

En definitiva, se plantea que el profesor debe mostrar a sus alumnos la lectura no solo como un objeto de estudio, sino que también como una herramienta de aprendizaje.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En cuanto al objeto de estudio, se trabajó con una entrevista aplicada a ambas docentes que constó de las preguntas abiertas que se citan a continuación: “¿Qué importancia cree que tiene la comprensión lectora en su labor docente o en la labor docente en general?, ¿Podría compartir alguna experiencia que haya tenido enseñando estrategias de comprensión lectora?, ¿Qué misión tiene el alumno en una clase de comprensión? y ¿Qué elementos debe tener una clase ideal de comprensión de textos?”.

Además, se trabajó con dos clases por docente (un total de cuatro clases), enmarcadas en el contexto del taller de comprensión de lectura y con las guías o materiales didácticos utilizados en dichos talleres, que, finalmente, fueron tres documentos.

Cabe destacar que la información recopilada fue conseguida en un contexto de desarrollo normal; no fueron situaciones extraordinarias de trabajo ni para las docentes ni para los alumnos.

METODOLOGÍA

Considerando el origen y características del objeto de estudio (Mendoza, 2006), la investigación se categorizó como cualitativa y ocupó una de las técnicas propias de este tipo de estudios: la Teoría Fundamentada. Esta técnica “permite formular una teoría que se encuentra subyacente en la información obtenida en el campo empírico” (Hernández, et al., 2011).

La Teoría Fundamentada pretende mostrar la relación que existe entre determinadas categorías empleando diversas etapas:

- a) Codificación: establecimiento de supracategorías y categorías que dan paso a esquemas arbóreos. En este caso, emergieron las supracategorías “Comprensión lectora”, “Estrategias de comprensión”, “Rol del lector (alumno)” y “Rol del profesor”.
- b) Comparación: de las supracategorías anteriormente mencionadas en diversos documentos. En este caso, comparación de lo dicho o hecho acerca de cada supracategoría en los materiales recopilados. El resultado de estas se expuso en cuadros.

- c) Delimitación de la teoría: formulación de conclusiones que serán expuestas más adelante.

Además de todo lo anterior, se enmarcaron los resultados de cada categoría en alguno de los modelos de comprensión mencionados y se compararon en los documentos analizados.

Asimismo, para la descripción de clases, se utilizó la Grilla SPEAKING de Dell Hymes, con la salvedad de que fue utilizada para describir situaciones comunicativas y no actos de habla. Lo anterior contribuyó al proceso comparativo.

Para el registro de clases y de los materiales utilizados en ellas, se completó una pauta de análisis en relación con los momentos de la clase de comprensión propuestos por Solé (2000): antes, durante y después de la lectura.

EXPOSICIÓN DE LOS DATOS

En la exposición y análisis de los datos recopilados, se elaboraron, en primera instancia, los esquemas arbóreos: fueron cuatro por cada documento, los que mostraban la supracategoría y sus respectivas categorías ejemplificadas con alguna cita de los materiales revisados.

Posteriormente y por docente, se elaboraron cuadros de resumen correspondientes a cada supracategoría comparada en los documentos analizados, estableciendo promedios de coherencia expresados en porcentajes y estableciendo que entre 0% - 44% se considera incoherente, 45% - 66% se considera medianamente coherente y con un porcentaje igual o superior a 67% se considera coherente. Llegando, en consecuencia, a los siguientes resultados:

- La profesora Natalia Lillo muestra un 57% de coherencia en la supracategoría denominada Comprensión lectora, un 49% en Estrategias, 45% en Rol del profesor y un 73% en Rol del alumno.
- Por lo anterior, la profesora es un 56% coherente, lo que se encasilla en el parámetro de “medianamente coherente”.
- Por su parte, la profesora Mabel Henríquez muestra un 75% de coherencia en la supracategoría de Comprensión, un 64% en la de Estrategias, un 92% en la de Rol del profesor y Rol del alumno.
- Como promedio, la profesora Mabel Henríquez obtiene un 81% de coherencia, lo que corresponde al parámetro de “coherente”.

- En lo que respecta a los modelos de comprensión, la profesora Natalia Lillo mantiene una tendencia al psicolingüístico e incluye elementos del sociocultural. La profesora Mabel Henríquez, a su vez, mantiene tendencia al sociocultural, pero lleva a la práctica variados elementos del psicolingüístico.

Respecto de los resultados, cabe destacar que, si bien el propósito de la investigación no era comparar a las docentes, se evidenció una notoria diferencia entre ellas que se cree puede deberse a los años de servicio, puesto que mantienen entre ellas más de treinta años de diferencia. Además, en la práctica docente, la profesora Mabel Henríquez propicia que sus estudiantes lleguen a conclusiones y la profesora Natalia Lillo, en ocasiones, les otorga las respuestas, lo que podría explicar las diferencias que se produjeron en cuanto al nivel de coherencia.

CONCLUSIONES

Destacamos que es notorio que la práctica de los talleres de comprensión es efectiva, puesto que los alumnos mostraron naturalidad en el desarrollo de las clases observadas y un dominio de habilidades y estrategias. Esto permite concluir que las docentes tienen una concepción de la comprensión como objeto e instrumento de estudio.

En cuanto a la corroboración de la hipótesis, se destaca el hecho de que no exista incoherencia y que ambas muestren elementos del enfoque sociocultural. Sin embargo, el que una de las profesoras se haya mostrado medianamente coherente es un hecho que muestra que aún existen prácticas que podrían ser mejoradas.

En conclusión, se enfatiza la intención reflexiva de los resultados expuestos, intentando propiciar la revisión de los conceptos y prácticas en el área de la comprensión de textos de los profesores en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). Resultados Educativos. Recuperado el 28 de abril de 2016 de <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=2110>

Alvarado, C., Rojas, J., Suárez, L. y Torrealba, F. 2009. La comprensión y la teoría de los esquemas. Recuperado el 08 de marzo de 2016 de <http://www.monografias.com/trabajos79/compreesion-teoria-esquemas/compreesion-teoria-esquemas2.shtml>

Alvarado, C., Rojas, J., Suárez, L., Torrealba, F. 2009. La comprensión y la teoría de los esquemas. Recuperado el 13 de octubre de 2016 de <http://www.monografias.com/trabajos79/compreesion-teoria-esquemas/compreesion-teoria-esquemas.shtml>

- Ascorra, P. y Crespo, N.** 2009. La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido. *Psicoperspectivas*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/10/10>
- Cassany, D.** 2006. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Castellà, J. M.** 2010. Aproximación a la literacidad. *Perspectiva*. Recuperado el 19 de septiembre de 2016 de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1
- Castañón, C.** 2009. Los roles involucrados en la comprensión lectora. *El siglo de Torreón*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/431108.los-roles-involucrados-en-la-comprension-lectora.html>
- Castro, G. y Neira, A.** 2013. Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Revista Signos*. Recuperado el 23 de marzo de 2016 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200015
- Cedeño, R.** 2009. El docente como mediador en la enseñanza de la lectura. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de <http://aldorey-serrano.blogspot.cl/2010/05/el-docente-como-mediador-en-la.html>
- Centro de Investigación Periodística.** 2013. Prueba Pisa: Dos lecturas para un mismo resultado. Recuperado el 29 de diciembre de 2015 de <http://ciperchile.cl/radar/prueba-pisa-dos-lecturas-para-un-mismo-resultado/>
- Centro de Microdatos de la Universidad de Chile.** (2013). Estudio de comportamiento lector a nivel nacional. Recuperado el 19 de octubre de 2016 de www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/.../Estudio-Comportamiento-Lector.pdf
- Chomsky, N.** 2004. *Estructuras sintácticas*. México: Editorial Siglo XXI.
- Cooper, D.** 1998. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- El Rancagüino.** 2016. En Simce 2015: Disminuyen los resultados en la lectura debido a los bajos puntajes de los hombres. Recuperados el 28 de abril de 2016 de <http://elrancaguino.cl/2016/06/08/en-simce-2015-disminuyen-los-resultados-en-lectura-debido-a-los-bajos-puntajes-de-los-hombres/>
- Flower, L. y Hayes J.** 1996. Textos en contexto: Los procesos de lectura y escritura. *Revista y Vida*. Recuperado el 18 de enero de 2017 de http://www.contintaroja.cl/wp-content/uploads/2016/03/Flowers_y_Hayes.pdf
- Galdames, V.** 2009. Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? *Revista Cuadernos de Educación*. Recuperado el 18 de agosto de 2015 de <https://profesorgerardou.files.wordpress.com/2009/12/desarrollo-de-la-comprension-lectora.pdf>
- Gantus, V.** 2005. La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/245%20-%20Gantuz%20-%20FEEyE.pdf>
- Goodman, K.** 1998. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (13-28). México. Siglo XXI Editores

- Guilar, M.** 2009. Las ideas de Bruner: de “La Revolución cognitiva” a “La Revolución cultural”. *Educere*. Recuperado el 20 de enero de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Halliday, M. A. K.** 1998. *El Lenguaje como Semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. y Páez M.** 2011. Seminario: Generación de Teoría Fundamentada. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de http://www.academia.edu/4976826/SEMINARIO_GENERACION_DE_TEORIA_FUNDAMENTADA
- Hymes, Dell.** 1974. Etnografía de la Comunicación. Recuperado el 19 de julio de 2016 de <http://tiemcenter.org/wp-content/uploads/sites/6/2012/05/Dell-Hymes-SPEAKING.pdf>
- Jiménes, P., Rivera, R., Rosas, M. y Yáñez, M.** 2003. “Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno”. *Revista Signos*. Recuperado el 05 de mayo de 2016 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400008
- Jiménez, P. y Rosas, M.** Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista Signos*. Recuperado el 20 de abril de 2016 de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n71/a05.pdf>
- Johnstone, B. y Marcellino, W.** 2010. Dell Hymes and the ethnography of Communication. Recuperado el 19 de julio de 2016 de <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=english>
- Liceo Óscar Castro Zúñiga.** 2013. *Proyecto Educativo Institucional*. Rancagua.
- Luceño, J.** 2000. *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas.
- Makuc, M.** 2008. “Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos”. *Revista Signos*. Recuperado el 15 de julio de 2016 de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300003
- Mendoza, R.** 2006. Investigación cualitativa y cuantitativa- Diferencias y limitaciones. Recuperado el 02 de julio de 2016 de <http://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa.shtml>
- Ministerio de Educación.** 2012. Matemática: programa de estudio sexto año básico. Recuperado el 19 de octubre de 2016 de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18981_programa.pdf
- Parodi, G.** 2003. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva* (2° ed.). Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G.** 2011. La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*. Recuperado el 05 de noviembre de 2015 de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v44n76/a04.pdf>
- Peronard, M.** *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Quintana, A.** 2006. Metodología de Investigación Cualitativa. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Ramos, C.** 2006 *Elaboración de un instrumento para medir Comprensión Lectora en niños de octavo año básico*. La Serena: Ediciones Universidad de la Serena. Recuperado el 20 de enero de 2017 de <http://onomazein.net/14/14-7.pdf>

- Rosenblatt, L.** 1985 El Modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Recuperado el 25 de noviembre de 2016 de <http://didacticadelenguauuno.blogspot.cl/search/label/Louise%20Rosenblatt.%20El%20modelo%20transaccional%3A%20La%20teor%C3%ADa%20transaccional%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura>.
- Salcedo, F.** 2012. Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Recupera el 16 de enero de 2017 de <file:///C:/Users/Nino-Diego/Downloads/Dialnet-PapelDelProfesorEnLaEsenanzaDeEstrategiasDeAprendi-4230098.pdf>
- Santiesteban, E. y Velázquez, K.** 2012. La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de <file:///C:/Users/Nino-Diego/Downloads/Dialnet-LaCompresionLectoraDesdeUnaConcepcionDidacticocog-4228654.pdf>
- Solé, I.** 1998. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I.** 2000. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J.** 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Torres, C.** 2011. Teoría de los Esquemas. Recuperado el 13 de octubre de 2016 de <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.cl/2011/05/universidad-fermin-toro-vice-rectorado.html>
- Van Dijk, T. y Kintsch, W.** 1983. *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vargas, I.** 2012. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. Recuperado el 25 de mayo de 2016 de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Vera, L.** 2008. La investigación cualitativa. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 de <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>
- Vieiro, P. y Gómez, I.** 2004. *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Yáñez, Ch.** 2014. *La lectura en la PSU: un análisis crítico desde una perspectiva sociocultural*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.