

## **Conciencia estratégica y autorregulación de la lectura: un desafío pendiente en la Formación Inicial Docente<sup>1</sup>**

Diego Pérez<sup>2</sup>  
Mauricio Figueroa<sup>3</sup>  
Daniela Cartes<sup>4</sup>  
Alexis Sanhueza<sup>5</sup>

### **Resumen**

Este estudio analiza cómo estudiantes de primer año de Pedagogía conceptualizan y explicitan las estrategias de comprensión y los procesos de autorregulación de la lectura académica. Desde un enfoque cualitativo y un diseño exploratorio-interpretativo, se realizaron tres grupos de discusión con 18 estudiantes pertenecientes a tres carreras de Pedagogía de una universidad del sur de Chile. Las discusiones fueron estimuladas mediante dos textos sobre comprensión lectora y examinadas a través de un análisis de contenido temático que combinó categorías teóricas y emergentes. Complementariamente, se revisaron programas escolares de Lengua y Literatura y los itinerarios formativos de las carreras participantes. Los resultados muestran que los estudiantes reconocen diversos factores socioculturales y motivacionales asociados a la comprensión lectora, pero explicitan de manera limitada los procedimientos que emplean para planificar, monitorear y evaluar su comprensión. También manifiestan dificultades para regular la lectura bajo presión temporal, atribuyen un costo excesivo a la relectura y demandan una mayor mediación universitaria. Se concluye que estas referencias discursivas acotadas no permiten afirmar que los participantes carezcan de

---

<sup>1</sup> Este artículo es el fruto de un Proyecto de Investigación en Docencia titulado “Estrategias de la literacidad crítica para el desarrollo de la competencia genérica de comunicación oral, escrita y multimodal en estudiantes de primer y segundo año de FID en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco”. La universidad patrocinante es la UC de Temuco. Cuenta, asimismo, con el apoyo del Núcleo Milenio de Educación Antirracista (MRACE).

<sup>2</sup> Diego Octavio Pérez Hernández, Doctor en Literatura, c/m en Literatura chilena e hispanoamericana, Universidad de Chile. Académico del Departamento de Didáctica y Práctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, [diego.perez.hernandez@uct.cl](mailto:diego.perez.hernandez@uct.cl).

<sup>3</sup> Mauricio Andrés Figueroa Sepúlveda, Doctor (c) en Estudios Interculturales e interétnicos, Universidad Católica de Temuco. Académico de la Carrera de Pedagogía en Historia de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, [mauricio.figueroa@uct.cl](mailto:mauricio.figueroa@uct.cl).

<sup>4</sup> Daniela del Carmen Cartes Pinto, Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Académica del Departamento de Didáctica y Práctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, [dcartes@uct.cl](mailto:dcartes@uct.cl).

<sup>5</sup> Alexis Andrés Sanhueza Rodríguez, Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Académico del Departamento de Didáctica y Práctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, [asanhueza@uct.cl](mailto:asanhueza@uct.cl).

estrategias, pero evidencian una limitada familiaridad con el lenguaje metacognitivo necesario para describir y evaluar sus decisiones lectoras. Fortalecer la lectura autorregulada constituye, por tanto, un desafío formativo e institucional para la Formación Inicial Docente.

**Palabras clave:** Formación Inicial Docente, comprensión lectora, estrategias de lectura, autorregulación, metacognición.

## **Strategic Awareness and Self-Regulated Reading: A Pending Challenge in Initial Teacher Education**

### **Abstract**

This study examines how first-year pre-service teachers conceptualize and articulate reading comprehension strategies and self-regulation processes in academic reading. Using a qualitative, exploratory-interpretive design, three focus groups were conducted with 18 students enrolled in three teacher education programs at a university in southern Chile. The discussions were prompted by two texts on reading comprehension and examined through thematic content analysis combining theory-driven and emergent categories. School Language and Literature programs and the curricula of the participating teacher education programs were also reviewed. The results show that students recognize various sociocultural and motivational factors associated with reading comprehension, but only minimally articulate the procedures they use to plan, monitor, and evaluate their comprehension. They also report difficulties regulating their reading under time pressure, perceive rereading as excessively demanding, and call for greater support from the university. These limited discursive references do not demonstrate that participants lack or fail to use reading strategies; rather, they indicate limited familiarity with the metacognitive language needed to describe and evaluate their reading decisions. Strengthening self-regulated reading therefore represents both an educational and institutional challenge for Initial Teacher Education.

**Keywords:** Initial Teacher Education, reading comprehension, reading strategies, self-regulation, metacognition.

**Recibido:** 16 de diciembre de 2025

**Aceptado:** 12 de junio de 2026

## 1. Introducción

“Escriba [,] joven, sin miedo, que en Chile nadie lee” (en Villalobos, 1999: XIV). Con estas palabras, hace más de ciento cincuenta años, uno de los intelectuales más importantes de nuestro país supuestamente habría alentado a Diego Barros Arana a continuar su labor historiográfica. Seguramente, hoy en día, su autor, Andrés Bello, no se tomaría con tanta ligereza eso de que los chilenos no leemos. Se trata de una preocupación especialmente acuciante respecto de las prácticas lectoras de los profesores en formación.

Desde hace varios años, la comprensión lectora en la Formación Inicial Docente viene suscitando un interés creciente. Las causas que hay detrás de dicha atención son varias. En primer lugar, se encuentra el hecho de que la lectura incide dramáticamente en la calidad de su formación porque, independientemente del área disciplinar y del nivel educativo en el que ejercerán, las competencias lingüísticas constituyen un componente básico para las y los profesionales de la educación que egresan de planes de formación inicial docente (Maldonado et al., 2012). La lectura es parte del “bagaje básico de todos los profesionales de la educación en un nivel suficientemente desarrollado” (Comellas, 2000: 90). Esto, a su vez, se debe a que la lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria (Narvaja et al., 2004): al margen de si lo hicieron por gusto o bajo presión, las lecturas asignadas por la universidad obligan a los estudiantes —y esto obviamente incluye al profesorado en formación— “a dar cuenta de que se ha leído, para demostrar que se ha adquirido un saber” (Narvaja et al., 2004). En este contexto, habría una correlación entre comprensión lectora y éxito académico, en tanto que el logro de altos niveles de comprensión ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que, a su vez, permitiría mejorar su competencia para comprender información mucho más compleja (Martínez, 2002; Velázquez et al., 2008).

La segunda causa del interés que concita la comprensión lectora en la FID consiste en el hecho de que, junto con las familias, las y los docentes corresponden a los principales modelos lectores de niños y adolescentes (Díaz et al., 2023): dado el rol crucial que desempeñan respecto de la lectura de sus estudiantes, resulta esencial contar con profesoras y profesores bien preparados respecto de la enseñanza de la lectura, no solo en términos conceptuales y pedagógicos, sino también en relación con sus actitudes y experiencias lectoras (Orellana et al., 2024).

Otras causas que explican el interés por la comprensión lectora del profesorado en formación pueden inferirse a partir de la importancia que ella tiene en los ámbitos laboral y económico. La comprensión lectora, en efecto, es un factor determinante tanto en la inserción laboral individual como en el desarrollo económico de las naciones (Vergara et al., 2016).

En ese contexto, este trabajo aborda el uso de estrategias de lectura entre estudiantes de Pedagogía y tiene por objetivo analizar cómo estudiantes de primer año de Pedagogía conceptualizan y explicitan las estrategias de comprensión y los procesos de autorregulación de la lectura académica, atendiendo a los factores formativos, socioculturales y motivacionales que emergen en sus discursos. A partir de consideraciones emanadas de la producción académica relacionada con la competencia lecto-escritora, su propósito es comprender por qué, cuando se les pide que se expliquen sobre la comprensión de textos escritos, los profesores en formación tienden simplemente a aludir, de un modo más bien intuitivo, a formas estratégicas de enfrentarse a una tarea tan central no solo en su proceso formativo, sino también profesional.

## **2. Marco conceptual**

### **2.1. Concepción de lectura**

Es posible que, durante la etapa escolar, los estudiantes de Pedagogía se hayan enfrentado a los textos escritos a la luz de una concepción de la lectura que desde hace

varios años se considera obsoleta. Como advierte Cassany, en pleno siglo XXI persiste la creencia de que “leer consiste en *oralizar la grafía*<sup>6</sup>, en devolver la voz a la letra callada” (Cassany, 2006: 21). Esto, a su vez, implica relegar a un papel secundario lo verdaderamente importante, a saber, la comprensión (Cassany, 2006). Esta visión “medieval” de la lectura habría sido superada, agrega Cassany, por otra que, aunque también posee inconvenientes —*grosso modo*: no dice mucho de la dimensión sociocultural de la lectura—, tiene la ventaja de que parte de la base de que *leer es comprender*. A partir de ahí, esta concepción de la lectura promueve el desarrollo de diversas “destrezas mentales o procesos cognitivos”, como anticiparse al tema de un escrito, incorporar conocimientos previos, formular hipótesis y contrastarlas con el texto, inferir, etc. (Cassany, 2006).

Antes de Cassany, Colomer & Camps ya habían advertido que “leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento” (Colomer & Camps, 1996: 36). Esto, explican las autoras, se debe a que la lectura implica ser capaz de conducir los propios razonamientos hacia la elaboración de una interpretación del texto escrito, partiendo no solo de la información brindada por este último, sino también de los propios saberes del lector. Simultáneamente, los lectores deben ser capaces de articular otra serie de razonamientos destinados a monitorear la propia comprensión (Colomer & Camps, 1996).

En este trabajo, por tanto, la lectura se entiende como una práctica cognitiva, estratégica, sociocultural y multimodal, situada en comunidades discursivas y orientada por propósitos. Comprender no consiste únicamente en reconstruir el contenido de un escrito, sino en movilizar conocimientos previos y procedimientos de planificación, monitoreo y evaluación para construir sentido en relación con el género discursivo, el contexto de circulación y los recursos semióticos que conforman el texto. Esta precisión cobra especial relevancia frente a la diversidad contemporánea de soportes y formatos:

---

<sup>6</sup> En cursiva en el original.

los textos impresos y digitales pueden articular lenguaje verbal, visual, sonoro o matemático, de modo que leer supone reconocer cómo esos recursos contribuyen conjuntamente a un propósito comunicativo. Aunque los estímulos empleados en los grupos de discusión fueron dos textos predominantemente escritos, su comprensión también exigía atender a su género, sus condiciones de producción y la perspectiva desde la cual construían el problema abordado.

La enseñanza de estrategias de comprensión lectora resulta especialmente relevante ante los textos multimodales, pues en ellos el sentido no se concentra exclusivamente en el lenguaje verbal, sino que se construye mediante la interacción de imágenes, tipografías, colores, disposición espacial y otros recursos semióticos. Como señala Serafini (2015), reconocer los elementos representados no equivale a comprender su potencial de significado: los lectores necesitan estrategias para dirigir su atención hacia recursos visuales y de diseño que suelen pasar inadvertidos, analizar las relaciones dentro de cada modo y entre distintos modos, y evaluar sus interpretaciones considerando los contextos socioculturales de producción y recepción. La lectura multimodal exige, por tanto, ampliar el repertorio estratégico tradicionalmente asociado a los textos escritos.

Esta concepción amplia coincide, además, con orientaciones recientes de la política educativa chilena. La estrategia LEC para aprender concibe la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas para aprender en todas las asignaturas y subraya que la comprensión involucra textos escritos, orales y multimodales, cuyos géneros y recursos varían según las disciplinas (Ministerio de Educación de Chile, 2024). De este modo, el documento amplía la lectura más allá del desciframiento del texto verbal y sitúa su enseñanza en relación con propósitos comunicativos, géneros discursivos y formas diversas de construir conocimiento.

## 2.2. Conciencia estratégica y estrategias de comprensión

Las estrategias de comprensión lectora se definen como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1992: 59). Es a la luz de esta concepción amplia de la lectura que la enseñanza de estrategias de comprensión adquiere un rol protagónico. Como señala Solé, del hecho simultáneo de que las estrategias lectoras sean procedimientos y de que puedan enseñarse se desprende que “hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan —o no se enseñan— y se aprenden —o no se aprenden—” (Solé, 1992: 59). Esta afirmación puede precisarse mediante la distinción que Meneses et al. (2022) establecen entre *ayudar a comprender* y *enseñar a comprender*. La primera aproximación consiste en ofrecer andamiajes para que el estudiantado construya una representación coherente de un texto determinado; la segunda, supone enseñar explícitamente procedimientos que puedan aplicarse de manera flexible y autónoma. Lejos de excluirse, ambas aproximaciones resultan necesarias y complementarias.

Desde esta perspectiva, la lectura estratégica articula tres componentes: un objetivo de lectura, un plan y el monitoreo de la comprensión. El objetivo responde a la pregunta acerca de para qué se lee y orienta las decisiones del lector; el plan organiza las acciones cognitivas y conductuales seleccionadas para alcanzarlo; y el monitoreo permite evaluar tanto la comprensión lograda como la eficacia de las estrategias empleadas. En consecuencia, conocer o aplicar mecánicamente una serie de técnicas no basta: es necesario escoger estrategias acordes con las demandas de cada texto y modificarlas cuando no contribuyen al objetivo propuesto (Meneses et al., 2022: 10-11).

Una enseñanza de calidad, por tanto, requiere seleccionar cuidadosamente los textos y focalizar el aprendizaje en una estrategia a la vez, atender a las demandas específicas de cada texto, modelar su aplicación mediante el pensamiento en voz alta y

proporcionar prácticas guiadas que transfieran progresivamente la responsabilidad al estudiantado (Meneses et al., 2022: 11).

Esta secuencia encuentra una formulación convergente en las Prácticas Esenciales de LEC para aprender. Una de sus dimensiones propone enseñar a niños, niñas y adolescentes a actuar estratégicamente cuando comprenden textos propios de cada asignatura, atendiendo a las particularidades del género y procurando la transferencia autónoma de lo aprendido. Para ello, plantea enmarcar las experiencias mediante propósitos explícitos, explicar conocimientos clave, modelar los procesos de comprensión verbalizando el pensamiento y transferir gradualmente la responsabilidad desde la práctica compartida hasta la independiente (Ministerio de Educación de Chile, 2024). Esta formulación resulta especialmente pertinente para la Formación Inicial Docente, pues presupone profesores capaces de reconocer y hacer visibles sus propios procesos de comprensión.

### **2.3. Actitud, motivación y lectura autorregulada**

Ahora bien, una adecuada comprensión lectora no depende única y exclusivamente del aprendizaje de ciertos procedimientos regulatorios de nuestros razonamientos y su correcta implementación en el proceso lector. Muy por el contrario, también es preciso considerar otros factores que podrían incidir en los problemas de comprensión lectora de los profesores en formación. Uno especialmente relevante consiste en la actitud lectora, la cual consta de tres componentes. El primero es el cognitivo, que se refiere a creencias evaluativas personales sobre la naturaleza y el valor de la lectura. El segundo componente corresponde al afectivo, es decir, los sentimientos y emociones que produce leer. Por último, está el elemento conativo, relacionado con la disposición hacia la lectura. Poderosamente determinados por las experiencias pasadas del individuo con la lectura, estos tres componentes pueden alimentar la intención de leer o de seguir leyendo (Stoeckel, Reagan & Hann, 2012). Es importante, además, no perder de vista que la actitud lectora no existe sola, sino que, como observan McKenna & Kear (1990),

se ve afectada por las actitudes que podemos tener respecto de otras actividades potencialmente competitivas, como jugar videojuegos o ver televisión. Hoy en día, habría que sumar a la lista pasar el tiempo en redes sociales. La actitud lectora es un factor importante porque estaría asociada tanto con la frecuencia con la que se lee como con los resultados que se obtienen. Incide, asimismo, en que la lectura sea una actividad que se mantiene a lo largo de la vida (Stoeckel, Reagan & Hann, 2012).

Íntimamente vinculado a la actitud lectora se halla el factor motivacional. Como explican Colomer & Camps, ella depende del sentido que se le encuentre a la tarea propuesta. Para ello, es necesario saber cuáles son los objetivos que se persiguen, sentirse capaz de lograrlos y considerar interesante (es decir, desafiante) la tarea propuesta. Colomer & Camps describen estas condiciones a propósito de la lectura con niños; sin embargo, nada impide relacionarlas respecto del profesorado en formación, sobre todo cuando, a veces, el futuro que se avizora parece tan poco alentador. Sería un error ver la preocupación por la motivación lectora de los estudiantes de Pedagogía como infantilizarlos.

Tanto las estrategias de lectura como la actitud y la motivación lectora están contenidas en lo que Massey (2011) denomina “lectura autorregulada”, es decir, la habilidad individual para articular conjuntamente conocimiento y componentes de control metacognitivo de manera independiente y eficiente, con el fin de alcanzar objetivos autoasignados, basada en una cognición y motivación suficientes, y en un contexto apropiado. Se trata de una habilidad adecuada para desarrollar en los profesores en formación, sobre todo porque permitiría que sean capaces de conjugar saberes y aspectos metacognitivos, y actuar sobre ese conocimiento combinado. Esto, explica Massey, implica que la persona no es un mero receptáculo de información, sino un agente que combina activamente estrategia y regulación.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Enfoque y diseño**

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante un diseño exploratorio-interpretativo, dado que buscó comprender los significados que los docentes en formación atribuyen a la conciencia estratégica y a los procesos de autorregulación implicados en la lectura académica (Flick & Maxwell, 2014; Maxwell, 2019). Este diseño resulta pertinente cuando el propósito es interpretar las concepciones y experiencias de los participantes respecto de un fenómeno escasamente abordado en educación superior, privilegiando la comprensión de los significados construidos a partir de la interacción y el diálogo colectivo por medio de grupos de discusión (Flick, 2015).

#### **3.2. Participantes y producción de la información**

La producción de la información se realizó mediante tres grupos de discusión, técnica que favorece la interacción entre los participantes y la construcción colectiva de significados en torno a una temática compartida (Flick, 2015). Su utilización respondió al interés por comprender cómo los estudiantes elaboran, negocian y resignifican sus experiencias sobre la conciencia estratégica y la autorregulación de la lectura académica a través del intercambio de ideas con sus pares.

Participaron 18 estudiantes pertenecientes a tres programas de Pedagogía de una universidad del sur de Chile: Pedagogía en Lengua y Comunicación (n= 6), Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (n= 4) y Pedagogía en Educación Básica con Mención (n= 8). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando estudiantes que cursaban asignaturas de formación pedagógica y que aceptaron participar de manera voluntaria en el estudio.

### 3.3. Elaboración del guion de discusión

El guion de discusión fue elaborado a partir de la revisión de la literatura especializada sobre conciencia estratégica, autorregulación de la lectura y literacidad crítica, identificando aquellas dimensiones que la evidencia reconoce como fundamentales para comprender los procesos metacognitivos implicados en la lectura académica. Esta revisión permitió estructurar un conjunto de preguntas abiertas orientadas a favorecer la reflexión de los participantes acerca de sus experiencias lectoras, las estrategias que utilizan durante la lectura y las decisiones que adoptan para comprender, interpretar y valorar críticamente diferentes tipos de textos (Iglesias, 2008; Díaz et al., 2023; Maldonado et al., 2012).

Con el propósito de promover una discusión situada, se utilizaron dos textos como estímulos discursivos: (i) la noticia «Preocupante bajo nivel de lectoría en alumnos de Pedagogía», publicada por la Facultad de Economía y Administración de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Bennett, 2024), y (ii) una carta al director elaborada mediante inteligencia artificial sobre la misma temática (Figura 1). Ambos textos fueron seleccionados por su potencial para generar procesos de interpretación, contraste de perspectivas y reflexión crítica durante las discusiones grupales. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 60 minutos y fueron moderadas por el equipo investigador, procurando generar un ambiente de diálogo abierto y de participación equitativa entre los asistentes.

#### **Figura 1**

*Textos discutidos en los grupos de discusión*

## Texto 1

### Preocupante bajo nivel de lectura en alumnos de Pedagogía

16 abril, 2024

Un interesante estudio sobre la comprensión lectora de los alumnos en una facultad de pedagogía de una universidad chilena, publicado recientemente en "Frontiers in Psychology", arrojó preocupantes resultados. La profesora de la Escuela de Administración de la Universidad Católica, Mónica Silva, una de las autoras del informe "Students' reading comprehension level and reading demands in teacher education program: the elephant in the room?" junto a Pelusa Orellana, de la Facultad de Educación de la U. de los Andes, y Vicente Iglesias, de la Escuela de Ingeniería UC- dice que "el nivel promedio de comprensión lectora al entrar al programa era bajo, correspondiente a un nivel lector de quinto básico, y aún cuando había mejoría en la comprensión lectora a lo largo de los estudios universitarios, el promedio estimado al egreso correspondía a un nivel de octavo básico". Añade que, si bien los resultados pudieron verse afectados por la pandemia, "hay otros antecedentes que hacen pensar que el fenómeno no es meramente circunstancial".

Según la académica, al investigar las prácticas de lecturas del alumnado, se vio que reportaban un tiempo muy limitado a la lectura, tanto académica como recreativa. "En relación a la lectura académica, señalaban que eran prácticas comunes la de dividirse las lecturas entre un grupo e intercambiar resúmenes. La mayoría señaló que era posible aprobar los cursos con una dedicación mínima a la lectura en el semestre".

Mónica Silva destaca que la calidad de los aprendizajes de los profesores es muy importante para la sociedad. "Si los profesores han desarrollado una buena comprensión lectora, difícilmente se podrán mantener al día en su disciplina. Si no disfrutan de la lectura difícilmente van a transmitir la motivación y la inquietud por la lectura en sus alumnos. Es un círculo vicioso que hay que romper".

De hecho, agrega que con frecuencia los profesores se quejan de que los alumnos no leen. Muchos profesores hacen el esfuerzo de buscar lecturas interesantes y desafiantes, pero aún así la sensación generalizada es que los estudiantes leen poco y mal. Es un hecho preocupante, puesto que la comprensión lectora es crucial para el aprendizaje.

Tras la citada muestra -que incluyó a 77 alumnos de Pedagogía- la institución "tomó cartas en el asunto y están trabajando para evaluar la comprensión lectora de su alumnado en otras carreras de la universidad". Asimismo, están dedicando recursos a evaluar programas de fomento a la lectura. Están conscientes de que el éxito requerirá de la colaboración de profesores, alumnos y autoridades universitarias.

Fuente:  
<https://economiaadministracion.uc.cl/noticia/preocupante-bajo-nivel-de-lectura-en-alumnos-de-pedagogia/>

## Texto 2

### Cartas al Director

Recientemente, leí con gran preocupación una noticia sobre el bajo nivel de comprensión lectora entre los estudiantes de pedagogía, revelado por un estudio de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este problema es alarmante, ya que afecta directamente la calidad de nuestra educación.

La lectura y la comprensión lectora son habilidades esenciales para el aprendizaje y la enseñanza. Un profesor con una comprensión lectora deficiente no puede transmitir conocimientos de manera efectiva ni fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Si nuestros futuros docentes no desarrollan estas competencias, el impacto negativo en las generaciones venideras será significativo.

Es imperativo que las universidades implementen estrategias más efectivas para mejorar las habilidades lectoras de sus estudiantes de pedagogía. Esto incluye incrementar las lecturas obligatorias y fomentar el análisis crítico de textos. Además, deben realizarse evaluaciones periódicas para identificar a aquellos que necesitan apoyo adicional.

También es crucial fomentar una cultura de la lectura desde la educación básica. La formación de buenos lectores no puede comenzar en la universidad. Necesitamos profesores capacitados que puedan inspirar el amor por la lectura en sus estudiantes.

Por último, las autoridades educativas deben actuar con urgencia. La calidad de nuestra educación depende de la calidad de nuestros docentes. No podemos permitirnos formar profesores que no estén a la altura de los desafíos educativos actuales.

En conclusión, la baja comprensión lectora en los estudiantes de pedagogía es un problema grave que requiere atención inmediata. Solo así podremos asegurar una educación de calidad para las futuras generaciones.

Mauricio Hernández.

**Nota.** Elaboración propia a partir de Bennett (2024). El Texto 2 fue elaborado mediante inteligencia artificial para esta investigación.

## Criterios que orientaron la discusión

El guion estuvo conformado por preguntas abiertas organizadas en torno a seis dimensiones analíticas derivadas de la revisión teórica: (i) análisis ideológico del texto, (ii) contextualización sociocultural, (iii) participación activa en la práctica discursiva, (iv) conciencia crítica del lector, (v) aplicación de herramientas críticas y (vi) conexión con el contexto actual (Tabla 1).

Estas dimensiones permitieron orientar la discusión hacia la explicitación de las estrategias utilizadas por los participantes para comprender e interpretar los textos, favoreciendo la reflexión acerca de los procesos de planificación, monitoreo y evaluación que intervienen durante la lectura académica. Asimismo, posibilitaron identificar cómo los estudiantes justifican sus interpretaciones, reconocen la influencia de sus experiencias previas y valoran críticamente la información presentada en los textos.

**Tabla 1**

Criterios, objetivos y preguntas que guiaron los grupos de discusión

| 1. Análisis de ideología del texto                                             | 2. Participación Activa en la Práctica Discursiva                          | 3. Conciencia crítica del lector                                                    | 4. Aplicación de herramientas Críticas                                                       | 5. Conexión con el Contexto Actual                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Identificar el propósito comunicativo del texto.                               | Interpretar el texto según su género discursivo y tradición comunicativa.  | Reflexionar sobre la situacionalidad del lector                                     | Emplear conceptos de la Teoría Crítica; incorporar enfoques de la Pedagogía                  | Relacionar el texto con problemas contemporáneos                      |
| ¿Qué intenta comunicar el texto y qué aspectos de la realidad omite o resalta? | ¿Cómo afecta este texto a las creencias o valores de su comunidad lectora? | Cómo influyen mis experiencias personales en la forma en que interpreto este texto? | ¿Qué herramientas conceptuales me ayudan a desenmascarar los sesgos presentes en este texto? | ¿Qué relevancia tiene este texto para los desafíos sociales actuales? |

**Nota.** elaboración propia a partir de Iglesias, 2008; Díaz et al., 2023; Maldonado et al., 2012.

Aunque el guion se orientó principalmente hacia dimensiones de literacidad crítica, el análisis temático permitió identificar, como hallazgo emergente, la escasa explicitación espontánea de procedimientos de planificación, monitoreo y evaluación de la comprensión. En consecuencia, la conciencia estratégica no fue evaluada mediante una tarea directa de lectura, sino interpretada a partir de las referencias que los participantes formularon durante la discusión.

### 3.4. Procedimiento de análisis

La información producida en los grupos de discusión fue examinada mediante análisis de contenido de carácter temático (Bardin, 1991), que combinó categorías derivadas del marco conceptual con categorías emergentes provenientes de los discursos de los participantes. Este procedimiento permitió interpretar las distintas formas en que los futuros docentes comprenden y regulan sus procesos de lectura académica. Los resultados se presentan a continuación organizados según las principales categorías identificadas.

Con el propósito de profundizar el análisis, también se revisaron los itinerarios formativos y planes de estudio de las carreras participantes, con especial atención a los cursos que comparten y que se encuentran asociados a la pedagogía.

## **4. Resultados**

### **4.1. Reconocimiento de factores socioculturales y motivacionales**

En ese contexto, los estudiantes de Pedagogía demostraron ser conscientes respecto de factores atingentes: una alumna, por ejemplo, observó que el capital económico y cultural puede influir en los niveles de comprensión lectora de las personas; otro estudiante atribuye sus mejores niveles de comprensión lectora al hecho de haber asistido a un preuniversitario; varios participantes juzgan que, estadísticamente, el estudio sobre el que se informa en la noticia leída es insuficiente; una alumna releva la importancia de la motivación familiar en el desarrollo del gusto por la lectura; otro, su importancia en relación con los procesos de aprendizaje en educación superior. Otro participante de los grupos focales lamentó que las exigencias académicas tornaran muy difícil practicar la lectura frutiva; una alumna advierte sobre el círculo vicioso que se genera si el profesorado carece de un nivel adecuado de comprensión lectora, entre otras afirmaciones. Las intervenciones permitieron identificar referencias a diversos factores asociados a la comprensión lectora: el capital cultural, la motivación familiar temprana, el tiempo disponible para la lectura frutiva y la necesidad de contar con docentes lectores.

### **4.2. Explicitación limitada de estrategias de comprensión**

Los profesores en formación participantes en este estudio también se refirieron a ellas en sus intervenciones en los grupos focales. Por ejemplo, en relación con los problemas de comprensión lectora que afectarían a los profesores en formación, una estudiante se pregunta si existen estrategias para superarlos. Otra alumna recuerda que, en cuarto

año medio, “vio” estrategias de comprensión lectora, como evaluar y sintetizar, y que tuvo que emplear herramientas al momento de rendir la PAES.

#### **4.3. Dificultades de monitoreo y regulación**

En las sesiones, los profesores en formación también hablaron de las dificultades lectoras, pero en menor medida. Una alumna, por ejemplo, reconoce que, en una evaluación, le costó aplicar herramientas de lectura a los diferentes tipos de texto que contenía. Y una compañera recuerda que, a propósito de una prueba con tiempo limitado que rindió al comienzo de su vida universitaria, se le hizo difícil “leer los textos calmadamente”. Concluye que eso la

perjudicó en el momento de leer bien, de responder las preguntas calmadamente. Porque a veces pasa que con esto uno a veces se desespera, entonces, como que al principio había respondido bien, pero después como que esto me empezó a abrumar un poco y no pude responder de manera adecuada.

Otra estudiante ve como un problema tener “que volver a repetir o leer el párrafo que está más arriba o que va más arriba” porque “hace que se desgaste uno más y necesite mucho más tiempo”. Esta valoración contrasta con la caracterización de la relectura como una estrategia propia de los lectores expertos.

#### **4.4. Demandas de mediación dirigidas a la universidad**

Una tercera profesora en formación se pregunta “si se ha creado alguna estrategia para [...] aumentar el hábito de la lectura dentro de la vida universitaria”. Y luego agrega: “en el liceo quizás se enseñan estrategias, pero en la universidad deberían seguir aumentando esas estrategias de lectura porque estamos leyendo textos mucho más

específicos”. Una compañera la secunda en esta propuesta cuando plantea la necesidad de que “se empiecen a desarrollar estrategias dentro de las universidades para que, por ejemplo, [...] los estudiantes que van entrando puedan nivelar un poco con el área más académica”. La misma estudiante recuerda que, en primer año, carecían de “las herramientas necesarias” para poder “leer bien [un] texto”.

## **5. Discusión**

### **5.1. Alcances de la escasa explicitación estratégica**

En parte al menos, es posible que estas reflexiones hayan estado influenciadas por el hecho de que, al comienzo de cada grupo focal, se explicitó que versarían sobre estrategias de literacidad crítica. Independientemente de ello, lo cierto es que los profesores en formación saben que tales procedimientos existen. Las sesiones mostraron, además, que los participantes reconocen la importancia de estas estrategias y consideran necesario incorporarlas explícitamente en el currículum universitario.

Ahora bien, el mero hecho de que las estrategias de comprensión lectora aparezcan en sus intervenciones discursivas no necesariamente equivale a que los profesores en formación las usen de manera consciente y deliberada. En efecto, es perfectamente plausible el caso de alguien que, aunque sabe de la existencia de esta clase de procedimientos (e incluso habla de ellos), no los aplique cuando lee. También es posible sostener lo contrario: la escasa presencia de las estrategias de comprensión lectora en su discurso no necesariamente significa que el sujeto en cuestión no haya aprendido a aplicarlas mientras lee. Esto se debe a que, al menos entre los “lectores expertos”, esta clase de procedimientos a menudo son utilizados inconscientemente (Solé, 1992).

Sin embargo, en virtud de la importancia de la lectura respecto no solo de su propio éxito académico y el de sus futuros estudiantes, sino también del mercado laboral (e incluso del propio desarrollo económico del país), sería deseable que las

estrategias de comprensión lectora tuvieran mayor presencia y desarrollo en el discurso acerca de la lectura de los profesores en formación, que dicho discurso evidenciara una familiaridad más fuerte con esta clase de procedimientos. La razón que hay detrás de este interés corresponde a que, cuando se enseñan adecuadamente, las estrategias lectoras contribuyen decisivamente a la transformación de los estudiantes en lectores competentes, vale decir, personas eficaces y autónomas, en condiciones de hacer frente a una amplia diversidad de textos escritos (Iglesias, 2008).

Si bien los participantes cursaban primer año, el planteamiento no supone exigirles un dominio exhaustivo del repertorio de procedimientos descrito por Solé (1992), sino una mayor familiaridad conceptual y metacognitiva con las estrategias de comprensión lectora. Esta expectativa resulta coherente con la centralidad de la lectura en la formación universitaria y con la capacidad demostrada por los participantes para reconocer diversos factores económicos, culturales y motivacionales que inciden en ella. Estos hallazgos permiten plantear algunas explicaciones relacionadas con las experiencias escolares de los participantes y con la presencia de las estrategias lectoras en el currículum.

## **5.2. Trayectoria escolar y formación universitaria**

Estos hallazgos permiten plantear la hipótesis de que el profesorado en formación fue educado en contextos donde las estrategias se presentaban como técnicas aisladas, desvinculadas de propósitos concretos, de las particularidades de los textos y del monitoreo de su eficacia. Este planteamiento puede ser vinculado, además, con la forma en que las estrategias de comprensión lectora aparecen distribuidas en el currículum escolar chileno. En efecto, una revisión de los programas de Lengua y Literatura muestra que solo en séptimo y octavo básico existen Objetivos de Aprendizaje orientados explícitamente al desarrollo de estrategias de comprensión lectora. En estos niveles, se espera que los estudiantes apliquen estrategias de acuerdo con sus propósitos de lectura, tales como resumir, formular preguntas, analizar la

relación entre texto escrito, imagen y sonido en textos multimodales, e identificar elementos que dificultan la comprensión para buscar soluciones (Ministerio de Educación de Chile, 2016a, 2016b). En primero y segundo medio, en cambio, aunque los programas aluden a la necesidad de fortalecer, fomentar o ejercitar estrategias de lectura, estas no aparecen formuladas como Objetivos de Aprendizaje específicos, sino más bien como orientaciones pedagógicas asociadas a la mediación docente, la lectura literaria o la investigación (Ministerio de Educación de Chile, 2016c, 2017). Finalmente, en tercero y cuarto medio se advierten ciertos guiños a la dimensión estratégica y metacognitiva de la lectura —por ejemplo, en la reflexión sobre el propio aprendizaje, el uso de marcas de texto, el subrayado comprensivo, el diálogo argumentativo o la construcción de interpretaciones—, pero el desarrollo de estrategias lectoras queda asociado a otros ámbitos del currículum como la producción escrita, la interpretación literaria o el análisis crítico del discurso (Ministerio de Educación de Chile, 2021a, 2021b). Esta distribución permite matizar la idea de que los estudiantes simplemente “deberían” llegar a la universidad con un dominio consciente de estrategias de comprensión lectora: más bien, invita a preguntarse por la continuidad, explicitación y sistematicidad con que dichas estrategias son enseñadas, retomadas y complejizadas a lo largo de la trayectoria escolar.

Ahora bien, esta revisión de los programas debe complementarse con las orientaciones más recientes de la política educativa. La segunda edición de LEC (“Leer, escribir y comunicarse oralmente para comprender”) para aprender, publicada en 2024 y dirigida a toda la trayectoria comprendida entre Sala Cuna y 4° medio, restituye explícitamente la continuidad de la enseñanza estratégica y vincula la comprensión con el propósito comunicativo, el conocimiento de los géneros, el modelaje metacognitivo y la autonomía progresiva (Ministerio de Educación de Chile, 2024). Por su fecha de publicación, el documento no permite inferir qué enseñanza recibieron los participantes durante su escolaridad; funciona, más bien, como un referente actual para valorar la distancia entre sus percepciones y las orientaciones que hoy promueve el sistema escolar.

La revisión de los itinerarios formativos permitió observar que las carreras comparten un ciclo pedagógico común en el cual se declaran competencias asociadas al aprendizaje autónomo y al uso de recursos cognitivos y metacognitivos. No obstante, estas competencias aparecen formuladas de manera general y no se traducen necesariamente en espacios explícitos para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, alfabetización y autorregulación de la lectura. Esta distinción resulta relevante puesto que carreras como Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación sí incorporan en su línea disciplinar una formación explícita en producción de textos y estrategias lectoras. Desde esta perspectiva, el análisis curricular permite sostener que las percepciones estudiantiles que se relevan en los resultados podrían asociarse a la escasa explicitación de medidas destinadas a desarrollar abiertamente estrategias de comprensión lectora.

### **5.3. Autorregulación lectora y condiciones culturales de la lectura**

Además de las discontinuidades formativas señaladas, los hallazgos relativos a la dificultad para leer con calma, manejar la presión temporal y recurrir a la relectura permiten considerar ciertas condiciones culturales que pueden favorecer u obstaculizar la autorregulación lectora. Pero, si lo anterior es cierto, es necesario tener presente que, quizá, se estaría yendo en contra de una cierta tendencia social adversa. La comprensión lectora requiere paciencia, reflexión, volver atrás, ser capaz de soportar la incertidumbre y la incomprensión, es decir, lo contrario de dos importantes fuerzas que prevalecen en la actualidad. Como advierte el filósofo, docente y escritor catalán Ramón Camats, la socialización actual se da

en los valores y costumbres del hedonismo y la impulsividad, una sociedad sin espera, una sociedad que educa individuos que tienen enormes dificultades en aplazar el placer, la recompensa o simplemente el alivio de una situación penosa

o difícil. Todo ello es humano, demasiado humano. Y sin embargo, ¿qué posibilidades tiene una civilización que no es capaz de formar a sus miembros para el esfuerzo continuado sin recompensa inmediata? (Camats, 2012: 24).

Es posible que el tono moralizante de Camats resulte inadecuado para quienes defienden una aproximación más científica a la manera en que los profesores en formación se enfrentan a la lectura. Sin embargo, su advertencia no carece de pertinencia: en un contexto cultural donde predominan la inmediatez y la gratificación instantánea, insistir en la necesidad de leer con calma, de volver sobre los textos, de sostener la incomodidad que provoca no comprender de inmediato, constituye un gesto necesario y, al mismo tiempo, una responsabilidad pedagógica. La formación inicial docente, por tanto, no puede limitarse a transmitir técnicas de lectura, sino que debe promover también disposiciones éticas y hábitos intelectuales que permitan resistir la presión por la inmediatez. En este sentido, la lectura autorregulada no solo es una herramienta cognitiva, sino también una actitud ética que prepara a los futuros profesores para ser lectores capaces de enseñar a leer en un mundo que no siempre concede el tiempo necesario para hacerlo.

#### **5.4. Implicaciones institucionales y culturales**

Más allá de la necesidad de fortalecer las estrategias, la motivación y las actitudes hacia la lectura en la Formación Inicial Docente, el análisis sugiere que el desarrollo de la lectura autorregulada no debe comprenderse únicamente como una responsabilidad individual, sino también como un desafío institucional y cultural. Si los futuros profesores aprenden a concebir la lectura como una práctica social compartida, atravesada por condiciones materiales, trayectorias familiares y exigencias académicas, la autorregulación lectora dejaría de ser un esfuerzo únicamente personal para convertirse en una responsabilidad colectiva de la universidad: generar contextos,

tiempos y mediaciones que favorezcan el desarrollo de lectores críticos y autónomos. En este sentido, la verdadera innovación no radica únicamente en enseñar estrategias, sino en institucionalizar una cultura universitaria que modele y legitime la lectura como práctica formativa central. Esto implica desplazar la idea de que leer es un requisito instrumental y dejar espacio para la convicción de que leer constituye un modo de habitar críticamente el oficio docente.

## **6. Conclusiones**

Los resultados permiten sostener que los profesores en formación participantes reconocen la importancia de la comprensión lectora y son capaces de identificar diversos factores socioculturales y motivacionales que inciden en ella. Sin embargo, al referirse a sus propias experiencias lectoras, mostraron una explicitación limitada de los procedimientos que utilizan para planificar, monitorear y evaluar su comprensión. Esta constatación no permite afirmar que carezcan de estrategias ni que no las empleen durante la lectura, pues los lectores pueden aplicarlas de manera automatizada sin verbalizarlas. Sí evidencia, en cambio, una escasa familiaridad con un lenguaje metacognitivo que les permita describir, justificar y evaluar conscientemente sus decisiones lectoras.

Las dificultades mencionadas por los participantes refuerzan esta interpretación. La presión temporal, el agobio frente a una evaluación y la valoración de la relectura como un esfuerzo innecesario muestran que la lectura estratégica no consiste únicamente en conocer procedimientos aislados. Supone reconocer los obstáculos que afectan la comprensión, seleccionar acciones acordes con un propósito y modificar el propio proceder cuando estas no producen los resultados esperados. Desde esta perspectiva, la lectura autorregulada ofrece un marco integrador para comprender la relación entre estrategias, metacognición, actitud y motivación: el lector no solo dispone de recursos cognitivos, sino que debe ser capaz de movilizarlos deliberadamente y sostener su esfuerzo frente a las dificultades.

El análisis del currículum escolar y de los itinerarios formativos universitarios no permite establecer una relación causal directa con las percepciones de los participantes, pero sí aporta antecedentes para interpretar los hallazgos. La presencia explícita de estrategias de comprensión en determinados niveles escolares y su menor visibilidad en otros plantea interrogantes sobre la continuidad y sistematicidad con que son enseñadas a lo largo de la trayectoria educativa. En el ciclo pedagógico común de las carreras analizadas, por su parte, las competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo y los recursos metacognitivos aparecen formuladas de manera general, sin traducirse necesariamente en espacios explícitos para el desarrollo de la lectura estratégica. Esta discontinuidad podría contribuir a explicar que los participantes conozcan la existencia de las estrategias, pero tengan dificultades para identificarlas, describirlas y vincularlas con situaciones concretas de lectura académica.

Las demandas de mediación formuladas por los propios estudiantes muestran que este desafío no puede atribuirse exclusivamente a una responsabilidad individual. La universidad debe generar oportunidades sistemáticas para enseñar a comprender, modelar estrategias mediante el pensamiento en voz alta, ofrecer prácticas guiadas y proporcionar retroalimentación sobre las decisiones adoptadas durante la lectura. Estas acciones no deberían limitarse a cursos iniciales de nivelación, sino integrarse progresivamente en las distintas asignaturas y atender a las características de los géneros, propósitos y textos propios de cada ámbito disciplinar. Promover la lectura autorregulada requiere, además, crear condiciones materiales y culturales que reconozcan el tiempo, la persistencia y la disposición para volver sobre lo leído como componentes centrales del trabajo académico.

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. La muestra fue intencional, estuvo compuesta por 18 estudiantes de primer año pertenecientes a una sola universidad y la información analizada corresponde a lo que los participantes verbalizaron durante grupos de discusión estimulados por textos sobre comprensión lectora. En consecuencia, los hallazgos no pueden generalizarse ni permiten determinar directamente qué estrategias utilizan los estudiantes mientras

leen. Futuras investigaciones podrían complementar estas discusiones con tareas de lectura, protocolos de pensamiento en voz alta, entrevistas retrospectivas y diseños longitudinales o interinstitucionales que permitan observar cómo evoluciona la conciencia estratégica durante la Formación Inicial Docente.

Fortalecer la lectura autorregulada en la FID resulta especialmente relevante porque los futuros profesores no solo necesitan comprender los textos de su formación universitaria, sino que deberán enseñar a otros a relacionarse estratégicamente con la lectura. Formar docentes capaces de reconocer, evaluar y explicar sus propias decisiones lectoras constituye, por tanto, una condición importante para que puedan promover en sus estudiantes prácticas de lectura cada vez más conscientes, autónomas y críticas.

## **Bibliografía**

- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bennett, L. (2024, 16 de abril). *Preocupante bajo nivel de lectoría en alumnos de Pedagogía*. Facultad de Economía y Administración, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://tinyurl.com/yhuepjxz>
- Camats, R. (2012). Festina Lente. Conferencia-ensayo inaugural del Congreso de salud mental: "La impulsividad en relación con el consumo de drogas". En Celma, J. & Abella F. (eds.). *Neuropsicología de la impulsividad*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, 27, 87-101.

- Díaz, M.; Echegoyen, Y. & Martín, A. (2023). Antes de enseñar a leer: metacognición lectora y formación de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 53, 1-18.
- Flick, U. Maxwell, J.A. (2014). *Interactive Approaches to Qualitative Research Design*. SAGE.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Iglesias, G. (2008). Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales*, 20, 175-188.
- Maldonado, A.; Sandoval, P. & Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, 35, 33-47.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle.
- Massey, D. Self-Regulated Comprehension. En Israel, S. & Duffy, G. (eds.) (2011). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge.
- McKenna, M. & Kear, D. (1990). Measuring Attitude toward Reading: A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- Maxwell, J.A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Gedisa.
- Meneses, A., Veas, M. G., Espinoza, T., Soto, M. F., Fernández, P. & Huaiquino, N. (2022). *Lectura estratégica colaborativa. ¿Cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora?* Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Lengua y Literatura: Programa de estudio 7º básico*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Lengua y Literatura: Programa de estudio 8º básico*. Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación de Chile. (2016c). *Lengua y Literatura: Programa de estudio 1º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Lengua y Literatura: Programa de estudio 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Lengua y Literatura: Programa de estudio 3º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Lengua y Literatura: Programa de estudio 4º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender: Prácticas esenciales para el aula. Sala Cuna a 4º medio* (2.ª ed.). Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/lec-practicas-esenciales-aula-sala-cuna-4-medio>
- Narvaja, E.; Di Stefano, M., y C. Pereira (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Orellana, P.; Silva, M. & Iglesias, V. (2024). Students' Reading Comprehension Level and Reading Demands in Teacher Education Programs: The Elephant in the Room? *Frontiers in Psychology*.
- Velázquez, M; Cornejo, C.; Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 123-128.
- Vergara, D; Strasser, K. & del Río, M. F. (2016). Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1º básico. *Calidad en la Educación*, 44, 46-67.
- Villalobos, S. . "Una vida y una obra". En Barros Arana, D. (1999). *Historia General de Chile*. Editorial Universitaria.

Serafini, F. (2015). Multimodal literacy: From theories to practices. *Language Arts*, 92(6), 412-423.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

Stoeckel, T. Reagan, N & Hann, F. (2012). Extensive Reading Quizzes and Reading Attitudes. *Tesol Quarterly*, 46(1), 187-198.