



LOS PROCESOS COGNITIVOS Y LAS HABILIDADES LECTORAS EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Cognitive processes and reading skills in nursing students

MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ TRUJILLO, EDUAR ANTONIO RODRÍGUEZ FLORES

¹Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú

²Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Perú

KEYWORDS

*Reading ability
Reading comprehension
Reading strategies
Reading speed
Neurosciences
Cognitive processes
Mixed case study*

ABSTRACT

From a neuropsychological approach, the present study seeks to describe the cognitive operations applied during reading. This is a mixed case study, oriented to a sample of 200 Nursing students. For the collection of information, a test and a questionnaire of reading self-perception were applied to the students; as well as a semi-structured interview guide, aimed at teachers. It was found that they highlight that reading speed, memory and attention have an impact on the reading act, in addition to emotions and previous knowledge. In conclusion, cognitive operations are directly linked to the processes associated with reading.

PALABRAS CLAVE

*Habilidad lectora
Comprensión de lectura
Estrategias de lectura
Velocidad lectora
Neurociencias
Procesos cognitivos
Estudio de caso mixto*

RESUMEN

Desde un enfoque neuropsicológico, este estudio busca describir las operaciones cognitivas aplicadas durante la lectura. Este es un estudio de caso mixto, orientado a una muestra de 200 estudiantes de Enfermería. Para el recojo de información, se aplicó una prueba y un cuestionario de autopercepción lectora a los estudiantes; así como una guía de entrevista semiestructurada, dirigida a docentes. Entre los resultados, destaca que la velocidad lectora, la memoria y la atención impactan en el acto lector, además de las emociones y los saberes previos. En conclusión, las operaciones cognitivas se vinculan directamente con los procesos asociados a la lectura.

Recibido: 02/ 08 / 2022

Aceptado: 11/ 10 / 2022

1. Introducción

El acto de lectura involucra un conjunto de mecanismos físicos y psicológicos que permiten la construcción del significado de un texto. Esto se produce gracias a la interacción que el lector establece con aquel (Tapia, 2005). Resulta evidente, entonces, que la lectura requiere una serie de operaciones cognitivas que se van automatizando en la medida en que dicha tarea se va realizando de manera más frecuente. Por tanto, es posible afirmar que las neurociencias permiten explicitar el acto de lectura de manera relevante. En efecto, tal como señalan López-Escribano (2009), así como Sandak, & Poldrack (2018), la plasticidad del cerebro permite la conjunción de operaciones diversas, lo que posibilita la ejecución de actividades complejas como la lectura. En este punto, resulta pertinente recalcar la necesidad de que todos estos procesos se efectúen de manera integrada, pues individualmente no lograrían el objetivo esperado. Por tanto, debido a la relación entre los aspectos neurobiológicos y la comprensión, es preciso analizar las operaciones cognitivas involucradas en todo proceso lector. Así, según diversos estudios, se ha demostrado la participación de las distintas áreas del hemisferio izquierdo del cerebro en el proceso de lectura (Richaud et al., 2018). A ello se suma el rol que cumple el hemisferio derecho del cerebro al estar involucrado el componente emocional que influye en la motivación y en la comprensión.

1.1. La comprensión lectora

La comprensión lectora no debe entenderse como una competencia unidimensional, pues implica una serie de procesos de pensamiento que se van generando de modo progresivo y que reflejan la reconstrucción- o construcción- del significado de un texto (Pérez, 2005). Al ser un proceso sistémico, es posible considerar también que la comprensión trasciende la mera interpretación de la información leída. Así, es un acto de interacción con el texto sobre la base de los saberes previos (Solé, 2000) desde una perspectiva analítica, reflexiva y crítica que indudablemente requiere poner en práctica una serie de operaciones mentales.

Es posible afirmar que existen tres niveles: la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión crítica (Pérez, 2005). Esta última requiere todo lo anterior, es decir, el desarrollo óptimo de habilidades de reflexión, emisión de juicios de valor, dominio de recursos literarios variados, así como implicación emotiva en el contenido leído; por tanto, es posible indicar que es la más compleja de lograr y, a su vez, la que menos se trabaja en las escuelas e, incluso, en las universidades.

1.2. Factores externos de la comprensión lectora

Existen factores externos que podrían influir -positiva o negativamente- en la comprensión lectora de los estudiantes. Uno de ellos se refiere a las características de los textos, es decir, su tipología y temática (Castro et al., 2018; Reyes, 2021). Por ejemplo, si el lector está acostumbrado a textos narrativos, no tendrá problemas cuando deba enfrentarse a otros del mismo tipo; sin embargo, sí podría manifestar dificultades si debe leer textos científicos o argumentativos sin estar familiarizado con dichas tipologías textuales. Esto se debe a que la estructura de un texto varía de acuerdo con su tipo y finalidad. En tal sentido, los lectores más avezados son aquellos que están habituados a leer diversos tipos de textos. Por otro lado, tal como afirman Graffigna et al. (2008), el entorno en el que se desenvuelven los alumnos también interviene en su comprensión lectora, pues el componente motivacional es fundamental para su implicación en cualquier actividad, incluyendo la lectura. Entonces, si su entorno -familia, amigos y/o escuela- los incita a leer, a través de modelos lectores o de actividades orientadas a captar su interés, resultarán más motivados a hacerlo y, por ende, podrán obtener mejores resultados. Al respecto, en algunos estudios realizados con estudiantes de Enfermería, se ha concluido que la pertenencia a hogares no biparentales, con padres no profesionales o sin hábitos lectores está asociada con niveles bajos de comprensión lectora (Pérez et al., 2020; Martínez et al., 2021). Finalmente, como afirman Guerra y Guevara (2017), ciertos aspectos académicos, como el haber obtenido una beca de estudios o el promedio académico, también se vinculan con la motivación, y, por ende, con el interés demostrado para leer y comprender un texto.

1.3. La percepción visual y la decodificación en el acto de lectura

Además de los factores externos, según Ortiz (2009), es preciso señalar que la comprensión lectora depende, en gran medida, del éxito en la ejecución de las diversas operaciones cognitivas asociadas a este proceso. Una primera operación cognitiva ligada a la lectura es la percepción visual, la cual posibilita que el lector pueda identificar y diferenciar las letras y sílabas que componen las palabras. Durante la lectura, este proceso se vuelve automático. Así, de manera muy rápida, el niño que está aprendiendo a leer dejará de hacerlo sílaba por sílaba, y podrá procesar enunciados y párrafos de manera más global, pues su percepción visual estará ejercitada. Tal percepción se vincula directamente con la memoria visual, necesaria para recordar la estructura de una palabra. De igual modo, cabe resaltar que el reconocimiento visual-ortográfico es una destreza que se logra a partir del dominio fonológico de las palabras escritas, de tal modo que es posible cotejar los elementos fonémicos con los ortográficos. Incluso, estos últimos complementan la información fonológica y son de ayuda ante casos de dificultad en el reconocimiento de las palabras. Ahora bien, el éxito de este procedimiento dependerá de la

atención visual que el niño sea capaz de otorgar a las diferencias ortográficas entre las palabras, lo que, a su vez, ocurre cuando se genera la conciencia del significado lingüístico (Gutiérrez, 2018). Como afirma Rojas (2016), desde la percepción visual, las distintas conexiones sinápticas que ocurren en el cerebro posibilitan la asociación de los estímulos visuales con las representaciones internas acerca de los elementos observados, en este caso, las grafías.

En relación con lo anterior, como señalan Van Dijk y Kintsch (1983), lo que se sustenta en estudios como el de Calero y Calero (2021), otro aspecto que fundamenta la enorme influencia de los procesos cognitivos, y de las neurociencias, en el acto de leer es la función de decodificación. De esta manera, las rutas de lectura permiten la formación de esquemas mentales, fundamentales en la decodificación de la información que leemos. Así, cuando percibimos palabras en un texto, estas, por lo general, van directamente a la ruta léxica, de modo que podemos acceder a su significado de manera rápida. Por otro lado, cuando nos enfrentamos con la lectura de palabras que no hemos visto anteriormente, o lo hemos hecho muy poco, estas van a la ruta fonológica, de modo que las transformamos en letras, en sonidos y, luego, intentamos identificar su significado. Cabe precisar que, en el proceso de percepción y discriminación de palabras y enunciados para su posterior decodificación, interviene la actividad que efectúan los ojos. En efecto, cuando leemos, realizamos movimientos sacádicos con los ojos, que permiten dar “saltos” en la lectura y, así, optimizar el tiempo que empleamos en este proceso. Ahora bien, la efectividad de este proceso depende de la automatización que hayamos logrado en la lectura.

Lo anterior se fundamenta también en la propuesta de Van Dijk, & Kintsch (1983), quienes afirman que, en todo acto lector, las personas deben identificar los patrones gráficos que constituyen el texto, es decir, las letras que conforman las palabras. En tal sentido, un lector avezado será aquel que no necesita leer cada palabra, sino que es capaz de realizar esos “saltos” en la lectura, que le posibilita captar las ideas de manera eficiente. La velocidad con que las personas logren realizar esto depende de diversos factores, entre los que destacan los mecanismos neurológicos y la automatización lograda a partir de la práctica continua. Es evidente, también, que el flujo de la actividad neuronal interviene en este proceso para lograr su éxito. Considerando lo anteriormente expuesto, es preciso afirmar que la velocidad lectora suele estar asociada con la comprensión lectora, por lo que no solo se trata de leer rápido, sino de lograr la eficiencia en el acto de leer (Riffo *et al.*, 2018).

Desde un enfoque contemporáneo, la comprensión lectora se entiende como la construcción del significado de un texto, lo cual, evidentemente, trasciende la comprensión del significado de las palabras que lo componen. No obstante, la manera como se hayan adquirido y automatizado las operaciones cognitivas influye en el logro de esta competencia. Ello se sustenta en un estudio realizado por Gutiérrez. (2018), en el que se comprobó que los niños que evidenciaron un mejor nivel prelector, entendido como el reconocimiento de las letras y sílabas que conforman las palabras, se convirtieron en mejores lectores. Asimismo, aquellos que habían desarrollado un mejor nivel cognitivo y psicolingüístico demostraron una mejor capacidad de abstracción en el momento de leer. Entonces, se concluyó que las operaciones cognitivas involucradas inicialmente forman una plataforma básica que permite el desarrollo de competencias lectoras en las personas. Sin embargo, esto, definitivamente, no es lo único que se necesita para leer con corrección. Tal como señalan Tapia (2005) y Caamaño (2019), no resulta suficiente conocer el significado de las palabras, sino que es necesario integrar los distintos significados individuales para construir el significado de las oraciones a partir de la manera en que están conectadas. Posteriormente, cuando se logre ello, se podrá construir el significado global del texto, que implica no solo reconocer el significado literal del mismo, sino también el implícito.

1.4. La capacidad inferencial, la memoria y la metacognición en el acto de lectura

Según Marmolejo-Ramos (2007) y Acosta *et al.* (2020), al leer, el individuo debe establecer una coherencia entre la información que está adquiriendo y sus conocimientos previos. De este modo, va estableciendo relaciones causales e inferencias. Ahora bien, la realización de inferencias es un proceso complejo que requiere niveles desarrollados del pensamiento, vinculados con la memoria de trabajo, a corto y largo plazo, esquemas mentales que posea al lector acerca del contenido del texto, y niveles de representación, que se logra cuando se conjugan las partes mencionadas anteriormente. Según Marmolejo-Ramos (2007), las inferencias son representaciones mentales que el lector es capaz de construir en el proceso de comprensión lectora para las cuales sus saberes previos intervienen de manera fehaciente. Sobre la base de lo mencionado, es posible afirmar que, en la comprensión, se construye un modelo referencial, llamado también situacional, gracias a operaciones inferenciales. Este modelo, o micromundo mental, posibilita la predicción de información, lo que se evidencia de manera más patente en la lectura de textos narrativos. Mientras más avezado sea un lector, mejor construirá este micromundo en el que situará a los personajes, la trama y podrá elaborar hipótesis vinculadas con lo que ocurrirá, a la vez que va elaborando inferencias. Ahora bien, la simulación mental que implica estos procedimientos inferenciales requiere experiencias del individuo con el mundo físico, las cuales se almacenan como esquemas de acción en áreas corticales del cerebro (Mar, 2004). Adicionalmente, la zona temporal, implicada en la producción y la comprensión, se asocia con procesos inferenciales que posibilitan la atribución de estados mentales. Asimismo, la corteza cingulada posterior permitiría asociar la nueva información con los conocimientos previos. Además,

posiblemente, permita controlar las emociones durante la recuperación de información almacenada en la memoria. Esto último se vincula con aspectos emotivos involucrados en el acto lector, como la motivación (Zhañay, 2018).

La memoria es una operación cognitiva que, en realidad, está presente en todos los demás procesos. Adicionalmente, se relaciona también los saberes previos y el vocabulario que domine el lector, pues estos aspectos resultan importantes para comprender la estructura o el tema de un texto determinado. Asimismo, todo ello se vincula con la fluidez de lectura que el individuo evidencie (González *et al.*, 2016). Entonces, es posible afirmar que la rapidez con que una persona lee un texto no solo obedece a la automatización de procesos cognitivos básicos, sino también al bagaje de saberes previos que posea y que se encuentren asociados con el texto en cuestión. Como señalan Carreteiro, & Figueira (2017), los diversos tipos de memoria (visual, auditiva y de trabajo) ejercen un rol importante en la explicación de los procesos de lectura. Así, la visual se relaciona con los procesos léxicos y subléxicos, sintácticos y semánticos. La auditiva posibilita la retención de información verbal externa, la cual posibilitará realizar mejores asociaciones entre el contenido leído, e instrucciones previas o ideas muy relacionadas con el tema del texto que hayan sido captadas con anterioridad. Finalmente, la memoria de trabajo permite mantener la información procesada durante un tiempo breve mientras que se continúa realizando el procesamiento de la información restante, la cual se irá conectando con las ideas ya retenidas.

Una operación cognitiva de alto nivel que no puede dejar de mencionarse es la metacognición, la cual cumple el rol de supervisar y regular diversas operaciones cognitivas, como la resolución de problemas y la comprensión. Por tanto, su aprendizaje es importante en la medida en que posibilita evaluar la conducta sobre la base de un análisis correcto de las propias fortalezas y debilidades, además de los logros y dificultades obtenidos en la resolución de tareas. Asimismo, tal como afirman Osses, & Jaramillo (2008), la metacognición conduce a aprender a aprender. Entonces, es una habilidad que las personas requieren a lo largo de sus vidas, puesto que les permitirá adquirir conocimientos efectivos de manera autónoma y sin la necesidad de estar insertas en situaciones formales de enseñanza- aprendizaje. Según Schunk (2012), las habilidades metacognitivas se empiezan a desarrollar entre los cinco y siete años, y, dependiendo de la edad de los alumnos, se pueden plantear diversas actividades que favorezcan su formación. Además, son de vital importancia en el proceso lector al permitir establecer una serie de estrategias durante la lectura para garantizar la comprensión adecuada de la información leída (Solé, 2000). Incluso, la metacognición representa un proceso mental más complejo, que implica el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación a fin de tomar decisiones efectivas y lograr, así, un aprendizaje exitoso (Quiroga, 2016; ; Romero, & Delgado, 2018; Ramírez, & Pineda, 2021). Por tanto, su rol en la lectura es fundamental, sobre todo, si se desea lograr una comprensión efectiva en todos los niveles. En efecto, en propuestas de enseñanza orientadas a incluir componentes metacognitivos para la mejora de comprensión lectora, se ha evidenciado una mejoría significativa en esta competencia (Chablé, 2020; Gutiérrez, & Gaitán, 2021; Ruvalcabar-Estrada *et al.*, 2021). Dentro de la metacognición, habría que considerar la flexibilidad cognitiva, la cual puede entenderse como la capacidad para atender distintos aspectos involucrados durante el proceso lector. Implica, asimismo, analizar el comportamiento propio durante este acto a fin de prever los posibles errores; entonces, una disfunción de esta operación se evidencia mediante “perseveraciones o repeticiones de la conducta o el pensamiento, que imposibilita un progreso normal en la actividad que se está desarrollando” (Paba-Barbosa *et al.*, 2019, p. 97).

1.5. El rol de las emociones en el acto de lectura

Es preciso considerar el rol que cumplen las emociones en todo proceso de aprendizaje y, en particular, en el proceso lector. El entorno influye directamente en el éxito o fracaso de toda actividad académica (Logatt, 2016). En tal sentido, los factores estresantes podrían generar el desvío de la atención y, por ende, limitar el desarrollo de una tarea en particular. Al respecto, existe una parte emocional, ubicada en el sistema límbico del cerebro, que emite juicios de valor frente a las experiencias de éxito o fracaso que toda persona experimenta (Jensen, 2010; Linarez, 2016). Entonces, si el estudiante ha tenido experiencias negativas vinculadas con el acto de leer, cuando realice esta tarea, dicha parte del cerebro intervendrá negativamente, lo que le generará una desmotivación y, por ende, dificultades para la comprensión. En cambio, si ha experimentado situaciones positivas, cuando se enfrente a tareas de tal tipo, tendrá una mayor predisposición emocional y, posiblemente, esto permita un mejor desempeño lector. Asimismo, a partir de los estudios realizados por Klimenko, & Ochoa (2020), así como Oakhill, & Garnham (2018), es posible afirmar que la perspectiva emocional que el lector asume mientras lee influye en la manera como interactúa con el texto.

De igual modo, el ánimo negativo dificulta el desempeño lector, pues las emociones negativas impactan, de manera significativa, en los procesos cognitivos superiores, lo cual afecta la realización de actividades que requieren la implicación de más de una operación de esta naturaleza (Sancadar, & Irrazabal, 2020). Por ello, la comprensión lectora puede resultar perjudicada. Entonces, se puede afirmar que la pedagogía debería considerar los aspectos neuroemocionales de los estudiantes, de modo que se pueda reducir los factores distorsionadores del proceso lector. Además, las prácticas educativas motivadoras y que orienten al alumnado a expresar sus

sentimientos y emociones posibilita una mejor disposición a la realización de las actividades académicas, entre las que se incluyen la lectura de textos (Antonenko, 2019; Leiva-Ruiz, & Jiménez-Pérez, 2019).

2. Objetivo

A partir de la información señalada previamente, resulta relevante investigar exhaustivamente acerca de las operaciones cognitivas que influyen en el proceso lector, sobre todo de estudiantes de nivel superior. En tal sentido, se planteó, como objetivo central del presente estudio, describir las operaciones cognitivas aplicadas por los estudiantes al momento de leer y, para ello, se eligió aquellos que pertenecen a la carrera de Enfermería por demandar actividades de lectura y análisis de textos de Ciencias de la Salud, orientadas a profundizar sus conocimientos acerca de temas de prevención de enfermedades y cuidado de la salud.

3. Metodología

La presente investigación obedece a un estudio de caso mixto de corte transversal, con un mayor énfasis en el enfoque cualitativo, y de nivel descriptivo. Se trabajó con una muestra por conveniencia de 200 estudiantes de primer ciclo de la Carrera de Enfermería de una universidad privada de Lima. La razón por la cual se eligió trabajar con alumnos de primer ciclo es la necesidad de que estos estudiantes desarrollen habilidades cognitivas y socioafectivas para desempeñarse adecuadamente a lo largo de su carrera profesional, más aún, considerando que serán futuros enfermeros. Cabe señalar, además, que se contó con la participación de 7 docentes del primer ciclo de estudios: 4 de cursos generales y 3 de cursos de especialidad.

En el caso de los instrumentos, se aplicaron tres: para los estudiantes, una prueba de comprensión lectora y un cuestionario de autopercepción lectora, ambos con preguntas de resolución obligatoria; y una guía de entrevista semi-estructurada, orientada a los docentes. Para su correspondiente validación, se efectuó un juicio de expertos compuesto por tres especialistas en formación docente. Cabe señalar que los tres instrumentos fueron aplicados entre los meses de octubre y noviembre de 2019. Se optó por aplicar la prueba y el cuestionario utilizando en dos sesiones de clases de cursos generales, previa autorización del docente. Para la entrevista, se acordó con cada uno de los docentes una reunión fuera del horario de clases.

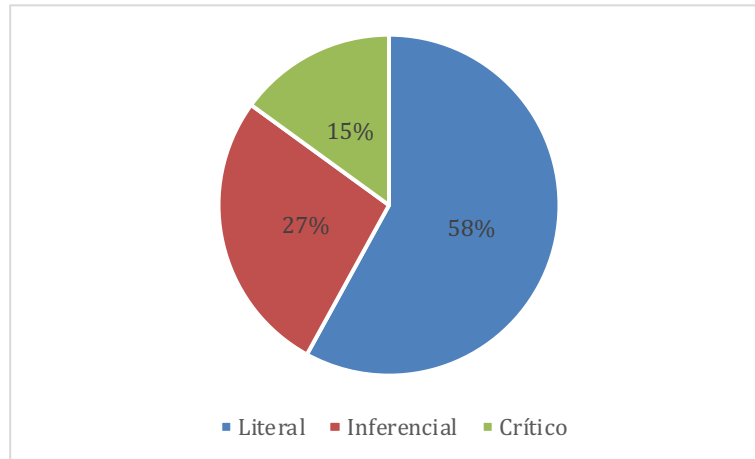
En primer lugar, para la prueba, se consideraron los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y reflexivo-crítico). Cada nivel de lectura estaba compuesto por siete preguntas, de las cuales cuatro eran de opción múltiple y tres de desarrollo. En suma, se propusieron 21 preguntas en total sobre la base de dos textos presentados en la evaluación (ver Anexo 1). En segundo lugar, el cuestionario de autopercepción lectora incluyó doce preguntas de desarrollo sobre aspectos vinculados con la decodificación y velocidad lectora, memoria, la atención, la aplicación de estrategias metacognitivas, los tipos de textos concebidos como los más fáciles y los más difíciles de leer, así como los factores intervinientes en la comprensión de textos desde la percepción de los propios estudiantes (Ver Anexo 2). Finalmente, en relación con la guía de entrevista, esta contempló cuatro preguntas preestablecidas: tres, estuvieron orientadas a identificar las percepciones de los docentes en relación con las operaciones cognitivas de sus estudiantes, mientras que una pregunta tuvo como fin recabar información acerca de la manera en que los profesores brindaban tiempo a este tipo de actividad durante sus clases (Ver Anexo 3).

Luego de solicitar el consentimiento por parte de los sujetos involucrados, en el que se garantizó la confidencialidad de los datos, se procedió a aplicar los instrumentos durante horas de clase. En primer lugar, se aplicó la prueba de comprensión lectora y, posteriormente, la encuesta de autopercepción lectora. Finalmente, se aplicaron las entrevistas a los docentes. Luego de recabar tales datos, se organizó la información. En el caso de la prueba de comprensión, se procedió a categorizar las respuestas de las preguntas de desarrollo a fin de procesarlas adecuadamente. De este modo, para esta prueba, se empleó el programa SPSS 25, lo cual permitió obtener tablas de frecuencia según sus respuestas. Además, se construyó un baremo que permitió obtener rangos de rendimiento en cada nivel de comprensión (bajo, con puntajes entre 0 y 1; medio, con puntajes entre 2 y 4; y alto, con puntajes entre 5 y 7), así como en el puntaje total obtenido en la prueba (bajo, con puntajes entre 0 y 6; medio, con puntajes entre 7 y 13; y alto, con puntajes entre 14 y 21). A partir del procesamiento de datos, se pudo identificar los niveles de comprensión logrados por los estudiantes. Para la información recabada en los cuestionarios y entrevistas, se utilizó el Atlas Ti, el que, mediante procesos de codificación abierta y codificación axial, permitió establecer relaciones entre los datos hallados. Posteriormente, se aplicó una triangulación metodológica con el propósito de reconocer los patrones comunes detectados a partir de la aplicación de los instrumentos propios de investigación.

4. Resultados

Luego de procesar la información de la prueba de comprensión de lectora, se identificó que menos del 30 % de estudiantes logró un nivel alto de comprensión inferencial, mientras que solo el 15 % alcanzó un nivel alto en cuanto a comprensión crítica (ver Figura 1).

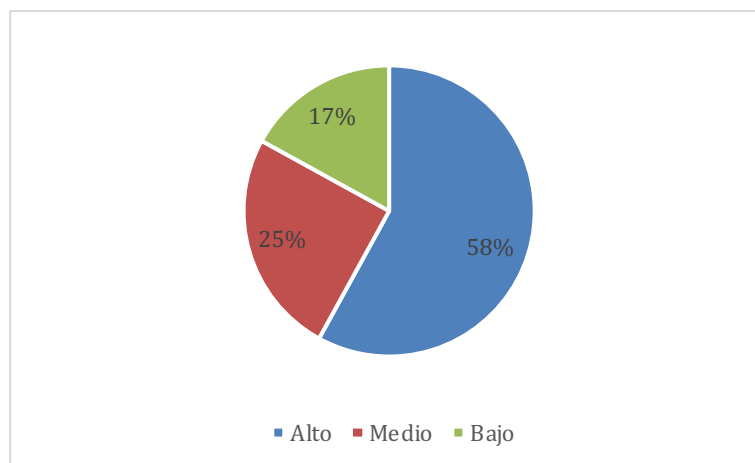
Figura 1. Porcentajes de estudiantes que obtuvieron niveles altos.



Fuente: Elaboración propia

En relación con la comprensión literal lograda por los estudiantes, se constató que la mayoría se ubicó en un nivel alto de comprensión, lo que evidenció sus fortalezas en identificar ideas explícitas de los textos leídos (ver Figura 2).

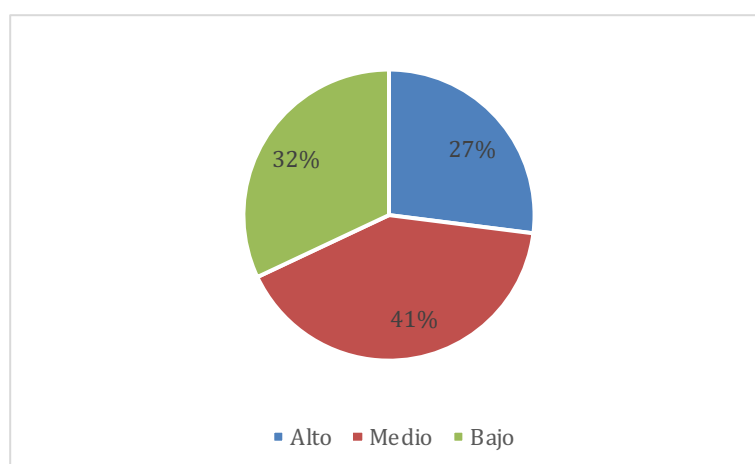
Figura 2. Nivel literal logrado por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la comprensión inferencial, como se observa en la Figura 3, la mayoría de estudiantes se ubicó en un nivel medio de comprensión, seguido de uno bajo, lo que reflejó sus dificultades en reconocer ideas implícitas de los textos leídos.

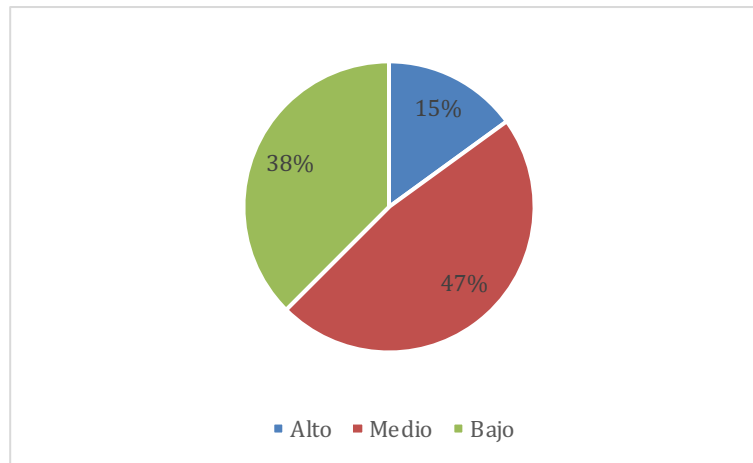
Figura 3. Nivel inferencial logrado por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 4, se muestra los niveles de comprensión crítica logrados por los estudiantes. En esta, se constatan mayores problemas, puesto que, además de que la mayoría se ubicó en un nivel medio seguido de uno bajo, solo el 15 % logró un nivel alto, como ya se precisó con anterioridad.

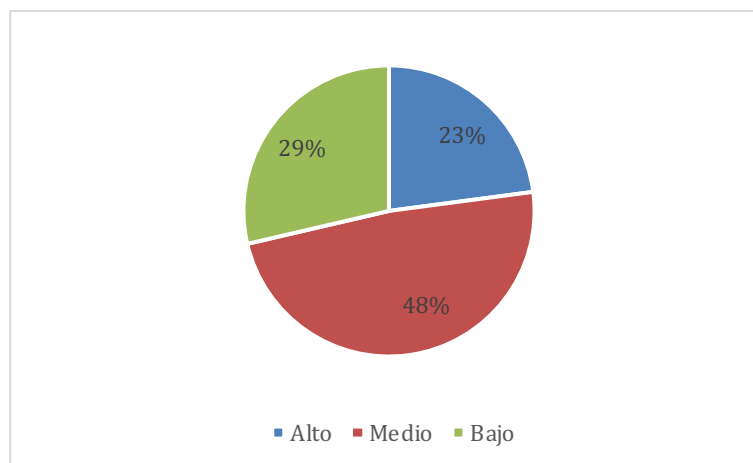
Figura 4. Nivel crítico logrado por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Considerando el total de puntajes obtenidos en la prueba, se evidenció que la mayor parte de los estudiantes se ubica en un nivel medio de comprensión, seguido de un nivel bajo, como se aprecia en la figura 5.

Figura 5. Niveles generales de comprensión lectora logrados por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Otro dato relevante respecto de su desempeño en la prueba de comprensión es el relativo al tipo de pregunta que resultó más problemática para los estudiantes. En los tres niveles, los estudiantes evidenciaron mayores dificultades en las preguntas de desarrollo, expresadas en la falta de precisión en el momento de indicar o explicar alguna idea relativa al texto.

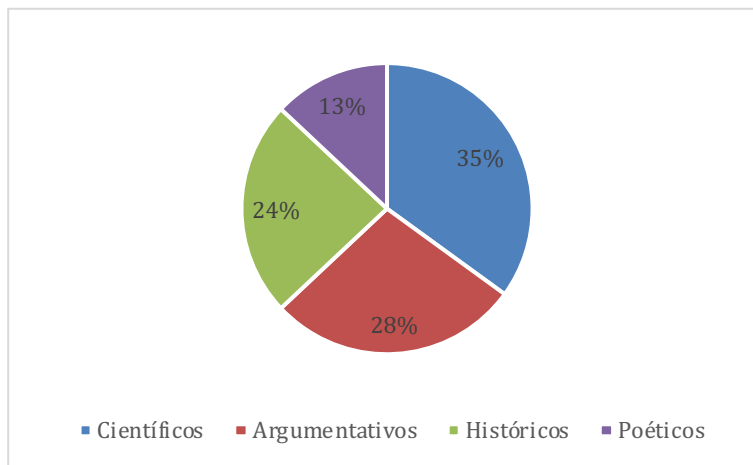
Ahora bien, en cuanto a las percepciones de los estudiantes respecto de sus operaciones cognitivas, se identificó una apreciación principalmente negativa, lo cual se detallará en los siguientes párrafos.

En relación con la decodificación de la información, el 88 % de los estudiantes manifestaron no evidenciar dificultades respecto a mostrar la capacidad de identificar información central -o accesoria- de los textos que leen. Incluso, algunos de ellos señalaron que “no es necesario conocer el vocabulario para reconocer la información principal del texto”. Ahora bien, con respecto a esta operación cognitiva, la mayor parte de los docentes (5 de los profesores entrevistados) manifestó que los alumnos no evidencian dificultades en decodificar la información que leen; sin embargo, cuando deben plantear deducciones o emitir juicios de valor, les resulta muy difícil. Al respecto, uno de los docentes manifestó lo siguiente: “los alumnos suelen emitir expresiones del tipo ‘me pareció interesante’ o ‘el autor tiene razón’, pero difícilmente pueden asumir una postura crítica o brindar argumentos válidos vinculados con el contenido del texto”.

En relación con la velocidad lectora, el 58 % de los estudiantes manifestó demorarse más de cinco minutos en la lectura de la página de un texto académico, lo que atribuyeron a la falta de conocimiento de ciertos vocablos o a la carencia de dominio del tema. En realidad, la mayoría de estos estudiantes expresó dificultades en el momento

de leer textos científicos o argumentativos. En la figura 6, se muestra con detalle la información relativa a los textos considerados como “los más difíciles” por los estudiantes, entre los que destacan los científicos y los argumentativos.

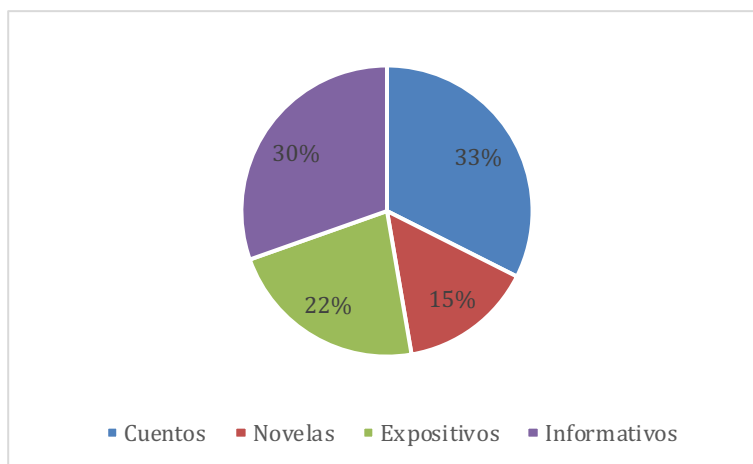
Figura 6. Textos considerados como los más difíciles por los alumnos



Fuente: Elaboración propia

En la figura 7, se incluye el detalle de los textos “más fáciles” desde la percepción de los estudiantes, entre los que destacan los cuentos y los textos informativos.

Figura 7. Textos considerados como los más fáciles por los alumnos



Fuente: Elaboración propia

Tal información se corrobora con las opiniones de los docentes entrevistados. Justamente, uno de los docentes, cuyo curso que imparte es Biología Celular, manifestó que los textos científicos y argumentativos resulta más difícil de comprender por los estudiantes, debido a “la carencia de saberes previos que ellos poseen” y a la “falta de costumbre de leer este tipo de textos”. Ello coincide con la percepción de la docente de la asignatura de Introducción a la Enfermería, quien manifestó que los estudiantes “muestran rechazo hacia los textos de naturaleza científica, porque no tienen el hábito de leer este tipo de textos”.

En relación con la capacidad de retener información, el 63 % de los estudiantes indicó poseer “mala memoria” durante el acto de lectura, lo que les dificulta su comprensión del texto. Esto, a su vez, genera que tengan que releer el texto varias veces, lo que retrasa el avance de su estudio, como algunos manifestaron. Incluso, la mayoría de los alumnos manifestó su deseo por superar este problema, pero su desconocimiento de cómo hacerlo. Cabe señalar que, del total de estudiantes, solo el 16 % manifestó aplicar alguna estrategia de comprensión lectora por voluntad propia, como subrayar el texto, elaborar un resumen, realizar un organizador gráfico, entre otros. Ahora bien, con respecto a este punto, 6 de los 7 docentes entrevistados concordaron que los alumnos no aplican adecuadamente técnicas de procesamiento de información que les facilite retener adecuadamente la información central de los textos leídos.

En cuanto a la atención en el momento de leer un texto, el 75 % de los alumnos señaló sentirse muy propenso a la distracción. Entre algunos factores distractores, señalaron las características negativas de su ambiente de

estudio (iluminación, ventilación, ruido, entre otros), el empleo constante del celular, la falta de sueño y la falta de disposición emocional por algún problema personal. Al respecto, 3 de los docentes entrevistados concordaron que la situación de clase no es la más idónea para que los estudiantes lean textos, pues son más propensos a distraerse con sus compañeros cerca. Por otro lado, 4 de los docentes entrevistados manifestaron que ciertos espacios de la universidad, como las salas de estudio, áreas de lectura e incluso los jardines ayudan a que los alumnos lean con mayor tranquilidad. Ahora bien, 5 de los 7 docentes entrevistados resaltaron la importancia de aplicar estrategias didácticas orientadas a recabar los saberes previos de los estudiantes, asociados a elementos motivadores. No obstante, 5 de ellos manifestaron que la falta de tiempo en sus horarios de clase limita que puedan realizar este tipo de actividades. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes: “tengo la voluntad de incentivar la lectura, pero debo completar todos los temas del sílabo y no me da el tiempo”, “conozco algunas estrategias que podría aplicar, pero mi curso no tiene como objetivo central desarrollar habilidades lectoras; entonces, debo enfocarme en los contenidos propios de mi curso”, “cuento con solo 3 horas semanales y es imposible aplicar de manera sostenida estrategias didácticas para favorecer la motivación en la lectura”, entre otras.

Finalmente, en cuanto a la metacognición, solo el 38 % manifestó realizar alguna actividad correctiva durante la lectura. Algunas de las medidas expresadas por los estudiantes son las siguientes: detenerse para buscar información adicional que ayude a la comprensión del texto, acudir al diccionario ante el léxico desconocido o solicitar apoyo de alguien más. Cabe precisar, además, que solo el 20 % de alumnos señaló practicar de manera sistemática estrategias metacognitivas durante el acto lector y que únicamente aplican alguna acción correctiva cuando se dan cuenta de que no han comprendido una parte significativa del texto que están leyendo. Al respecto, todos los docentes entrevistados coincidieron en que los estudiantes no dominan este tipo de estrategias durante sus actividades de lectura, lo que hace que se vuelvan “muy dependientes” del apoyo que les pueda brindar el profesor. Además, un docente manifestó que una de las problemáticas evidenciadas en sus estudiantes es que, a pesar de que no comprendan alguna parte importante del texto que están leyendo, continúan haciéndolo, lo cual dificulta la comprensión o hace que esta no se logre por completo.

5. Discusión

La percepción visual, y por ende la velocidad lectora, la memoria y la atención de los estudiantes evidencian ciertas deficiencias; sin embargo, más que por razones meramente neurobiológicas, ello se debería a factores motivacionales (Linarez, 2016; Logatt, 2016; Martínez *et al.*, 2021), ligados a una carencia de hábitos lectores, así como de saberes previos. Respecto de esto último, es posible afirmar que los conocimientos vinculados con la estructura y el contenido del texto que se lee impactan en la comprensión (Marmolejo-Ramos, 2007; Castro *et al.*, 2018; Acosta *et al.*, 2020). A ello, se agregaría que tales saberes previos no solo intervienen en el éxito o fracaso de esta destreza, sino en todo el proceso neurobiológico que se efectúa para reconocer información importante de un texto, así como realizar inferencias y emitir juicios de valor. Entonces, es posible afirmar que el rol de los saberes previos es fundamental al vincularse directamente con la neuropsicología de la comprensión.

Además, al enfrentarse a textos que, según los estudiantes, resultan más difíciles de antemano (como los científicos y argumentativos), posiblemente por experiencias negativas previas (Logatt, 2016) o por falta de costumbre, se estaría generando una predisposición emocional negativa que podría afectar su proceso lector y todas las operaciones cognitivas involucradas. Ello resulta preocupante en la medida en que los estudiantes de la carrera de Enfermería requieren, por su formación, precisamente leer diversidad de textos de carácter científico. Tal hallazgo concuerda con los estudios realizados por Klimenko, & Ochoa (2020), Oakhill, & Garnham (2018), y Scandar, & Irrazabal (2020), quienes enfatizan en el rol fundamental que cumple el componente emocional durante el acto lector, además de la necesidad de un entorno positivo. Si estos aspectos son negativos, evidentemente, obstaculizarán su comprensión lectora. En tal sentido, es posible afirmar que la velocidad lectora, memoria y la atención se ven influenciadas directamente por la predisposición emocional que demuestre la persona que va a iniciar un acto de lectura. A ello, se suma que los docentes entrevistados concordaron en que no les es factible incluir, en el desarrollo de sus clases, estrategias orientadas a lograr la comprensión de los textos que sus alumnos leen. Entonces, resulta comprensible considerar que el entorno de enseñanza -aprendizaje- en el que estos se encuentran no cuentan con las condiciones necesarias para favorecer sus actividades de lectura (Graffigna *et al.*, 2008; Antonenko, 2019; Leiva-Ruiz, & Jiménez- Perez, 2019).

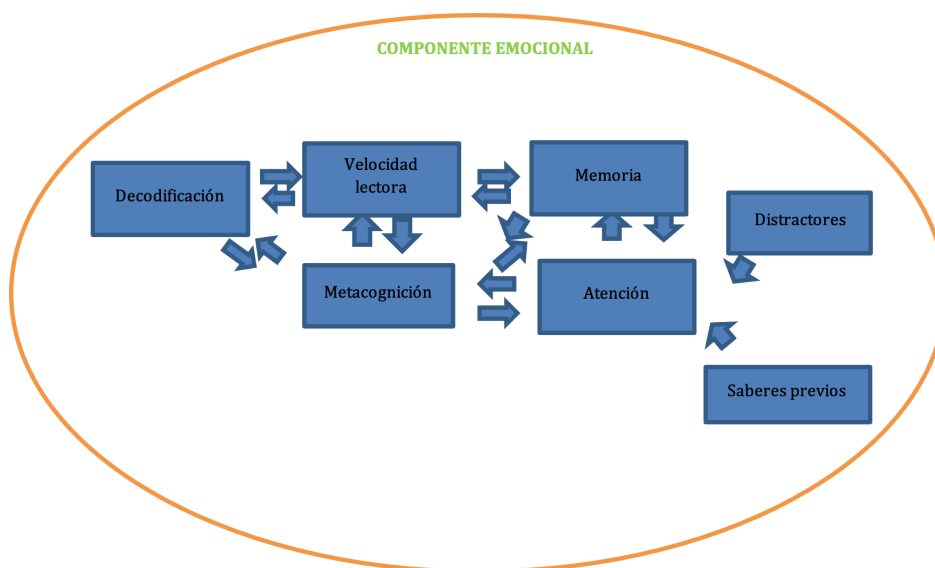
En cuanto a la decodificación, se ha podido identificar que los estudiantes no poseen mayores problemas respecto de la identificación de ideas explícitas en el texto, por lo que, en la prueba de comprensión, obtuvieron mayormente resultados positivos en el nivel literal. Ahora bien, esto no ocurre con el nivel inferencial, en el cual el 32 % de estudiantes obtuvieron puntajes bajos y el 41 %, puntajes medios; ni con el crítico, en el que el 38 % lograron puntajes bajos y el 47 %, puntajes medios, pese a que los tipos de textos presentados no fueron concebidos por ellos como los más difíciles. Esto se vincula con la idea de que no basta con reconocer información aislada, sino que, para comprender un texto, es preciso integrar los distintos significados individuales que el lector va atribuyendo a las distintas partes de un texto (Tapiz, 2005). Si los estudiantes manifiestan problemas incluso a nivel léxico, como ellos mismos señalaron, entonces, los procesos de decodificación, fluidez lectora,

atención, entre otros, se verán afectados. Asimismo, al presentar deficiencias en su memoria, lo que se relaciona con la incapacidad de realizar una simulación mental de la información leída, la comprensión resultará limitada también (Mar, 2004). A esto, se asocia la idea de que, si los estudiantes carecen de saberes previos respecto del texto que leen, y no saben cómo solucionarlo, entonces su capacidad de realizar inferencias y de emitir juicios de valor resultará mermada (Castro *et al.*, 2018; Acosta *et al.*, 2020; Marmolejo-Ramos, 2007; Reyes, 2021). Así, como afirma Solé (2000), la carencia de una aplicación de estrategias de comprensión, asociadas a la metacognición, produce aún más dificultades en los estudiantes, quienes no cuentan con recursos autónomos para asegurarse de que están comprendiendo el texto que leen.

Cabe señalar que, si bien la atención es considerada como una operación cognitiva básica, en realidad, no está aislada de las demás y se vincula directamente con todo lo anteriormente expresado, además de considerar que existen factores, extrínsecos e intrínsecos, que se asocian con el grado de involucramiento de los estudiantes en las tareas académicas (Logatt, 2016), y en la que se incluye la lectura y la comprensión. Ahora bien, la atención también puede ser concebida como una operación cognitiva necesaria para lograr el autocontrol, evidenciado a través de la metacognición, la que, a su vez, permite el mantenimiento de la atención en una actividad determinada. En relación con la metacognición, los estudiantes demostraron una carencia de habilidades y estrategias de este tipo para superar posibles fallos de comprensión, lo que se relaciona con los resultados en la prueba que resolvieron, así como con su autopercepción lectora. Tales hallazgos coinciden con lo afirmado por Osses, & Jaramillo (2008), Quiroga (2006), Paba-Barbosa *et al.* (2019), Chablé (2020) y Ruvalcabar-Estrada *et al.* (2021), quienes resaltan la importancia del desarrollo de la metacognición para una adecuada autorregulación de los propios procesos de aprendizaje y, en el caso de la lectura, en el aseguramiento de una comprensión efectiva del texto que se lee. La carencia de habilidades metacognitivas por parte de los estudiantes está directamente vinculada con las falencias demostradas en las otras operaciones cognitivas, como la velocidad lectora y la memoria, pues, al no efectuar técnicas de aseguramiento de la comprensión de aquello que se lee, tales operaciones resultan perjudicadas y difícilmente podrán ser fortalecidas. A su vez, si el lector expresa dificultades en cuanto a la velocidad lectora y la memoria, le resultará difícil realizar actividades de planeación de su proceso lector, así como procedimientos de corrección ante posibles fallos de lectura. Ahora bien, las conductas repetidas que demuestran ciertos estudiantes, como lo manifestó uno de los docentes entrevistados, coincide con el estudio realizado por Paba-Barbosa *et al.* (2019), quienes atribuyen este tipo de conductas a individuos que no evalúan su propia competencia lectora.

A partir de todo lo anterior, se evidencia que las habilidades cognitivas están interrelacionadas y que el componente emocional, asociado al funcionamiento de las distintas funciones neuropsicológicas, cumple un rol fundamental en el logro de la comprensión lectora. Asimismo, se resalta la habilidad de la metacognición en el funcionamiento de las demás operaciones cognitivas, de modo que puedan trabajar en conjunto para el logro efectivo de la lectura y la comprensión de los textos que se leen, cualquiera sea su naturaleza o temática. En la Figura 8, se muestra las distintas relaciones demostradas entre las operaciones cognitivas involucradas en el acto de leer y en la comprensión, en la que se resalta el carácter transversal del componente emocional.

Figura 8. Interrelación entre los componentes neuropsicológicos en el proceso



Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones

En conclusión, las operaciones cognitivas, explicadas desde las neurociencias, están directamente vinculadas con los procesos mentales asociados a la comprensión lectora. Tanto la decodificación, como la velocidad lectora, la memoria y la atención son operaciones básicas que trabajan en conjunto para el logro de la comprensión lectora. A su vez, tales operaciones se ven influenciadas por otros componentes que intervienen durante el acto de lectura, como los saberes previos, la motivación y los factores distractores. Ahora bien, la metacognición, considerada como una operación cognitiva superior, está presente en todos los procesos básicos al permitir que el individuo identifique aquellas fortalezas y debilidades evidenciadas durante su proceso lector, y aplique las estrategias correctivas del caso.

En el estudio realizado, se observó una deficiencia en esta habilidad por parte de los estudiantes, además de la mayoría de las operaciones básicas, lo que evidenció un perjuicio en sus niveles de competencia lectora, especialmente el inferencial y el reflexivo. Finalmente, un hallazgo importante que es preciso resaltar es el vinculado con el componente emocional en todos los procesos cognitivos. La motivación es un factor elemental en toda actividad académica y, en particular, en la lectura y comprensión de textos. Entonces, es preciso afirmar que, mientras mejores condiciones emocionales posean los individuos, se logrará una mayor predisposición hacia las tareas académicas que se planteen, lo que podría influir positivamente en su ejecución.

Referencias

- Acosta, I., Escanaverino, E. M., & Cubillas, F. (2020). Comprensión de textos y conocimientos previos. Zonas de sombra y significados. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 125-152. <https://fidesetratio.ulasalle.edu.bo/index.php/fidesetratio/article/view/62>
- Antonenko, P. (2019). *Educational neuroscience: exploring cognitive processes that underlie learning*. En T. Parsons, L. Lin y D. Cockerham (Eds.), *Mind, brain and technology* (pp.27-46). Publishing.
- Gutiérrez, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Caamaño, A. (2019). Lectura, comprensión lectora y el nivel léxico-semántico. *Pucara*, 1(30), 157-178. <https://doi.org/10.18537/puc.30.01.07>
- Calero, A., & Calero, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, (2), 33-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2274
- Carreteiro, R., & Figueira, A. P. (2017). The importance of memory in reading processes. *Madridge Journal of Neuroscience*, 1(1), 23-31. <https://doi.org/10.18689/mjns-1000105>
- Castro, Y., García, A., & Del Toro, M. (2018). Estudio sobre la comprensión lectora en el nivel superior. *Global Conference on Business and Finance Proceeding*, 13(1), 580-583.
- Chablé, M. (2020). La comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias metacognitivas de lectura en universitarios. *Revista Internacional De Estudios En Educación*, 20(1), 21-30. <https://doi.org/10.37354/riee.2020.198>
- González, K., Otero, L., & Castro, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Graffigna, M. L., Luna, A. E, Ortiz, A. M., Pelayes, S., Rodríguez, M. E., & Varela, E. C. (2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 2-15. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2390Lunav2.pdf>
- Guerra, J., & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Gutiérrez, M. I., & Gaitán, J. (2021). *Fortalecimiento de la lectura crítica en educación superior a través de una guía educativa de entrenamiento metacognitivo*. [Tesis de Maestría]. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/33156>
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje*. Narcea.
- Klimenko, O., & Ochoa, V. (2020). Aproximación neuropsicopedagógica al concepto de comprensión lectora. *Psicoespacios*, 13(23), 71-103. <https://doi.org/10.25057/21452776.1298>
- Leiva-Ruiz, E., & Jiménez-Perez, E. (2019). *Influencia de la educación emocional en el desarrollo de la competencia lectora*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Jaén. http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/10064/1/Leiva_Ruiz_Elvira_TFG_Educacin_Infantil.pdf
- Linarez, G. (2016). Aprendizaje significativo y neurociencia: la conexión del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5), 1-13. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/572>
- Logatt, C. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista de Neurociencias y Neurosicoeducación*, (83), 6-7.
- López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, (5), 47-77.
- Mar, R. (2004). The Neuropsychology of Narrative: Story Comprehension, Story Production and Their Interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), 1414-1434. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016>
- Marmolejo-Ramos, F. (2007). Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos. *Universitas Psychologica Bogotá*, 6(2), 331-343. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n2/v6n2a12.pdf>
- Martínez, P., Pérez, G. A., & Pérez, M. G. (2021). Hábitos de lectura en estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura de Enfermería. *Investigación en educación médica*, 8(32), 78-88. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.32.18145>
- Oakhill, J., & Garnham, A. (2018). You're the emotional one: the role of perspective for emotion processing in reading comprehension. *Language, cognition and neuroscience*, 33(7), 878-889. <https://doi.org/10.1080/023273798.2018.1431397>
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Alianza Editorial.
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Paba-Barbosa, C., Paba- Argorte, Z., & Barrero- Toncel, V. (2019). Relación entre comprensión lectora y flexibilidad cognitiva en estudiantes de una universidad pública. *Duazary*, 16(2), 87-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>

- org/10.21676/2389783X.2944
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (1), 121-138. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Pérez, R., Gutiérrez, A., Soto, J., Jaraíz, F. J., & Gutiérrez, J. A. (2020). Hábitos de lectura de los estudiantes de la Universidad de Extremadura. *Investigación bibliotecológica*, 33(79), 119-147. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57980>
- Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos. *Revista del Departamento de Letras de la Universidad de Buenos Aires*, (5), 516-528. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3043/989>
- Ramírez, M. S., & Pineda, Y. P. (2021). La metacognición como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 2(7), 242-254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958591>
- Reyes, O. (2021). *El texto argumentativo y la comprensión lectora de los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad San Pedro- CEAIS - Huaraz - 2013 – I*. [Tesis de postgrado]. Universidad de San Pedro. <http://repositorio.usanpedro.pe/handle/USANPEDRO/12162>
- Richaud, M. C., Filippetti, V., & Mesurado, B. (2018). Bridging cognitive, affective, and social neuroscience. En P. Gargiulo & H. Mesones (Eds.). *Psychiatry and Neuroscience Update: from translational research to a humanistic approach* (pp. 287). Springer.
- Riffo, B., Caro, N., & Sáenz, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- Rojas, E. (2016). *Neurobiología de la percepción visual*. Universidad del Rosario.
- Romero, E., & Delgado, N. (2018). *La neurolingüística y la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Alternativa*. [Tesis inédita de segunda especialidad]. Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú.
- Ruvalcabar-Estrada, O., Hilt, J. A., & Omar, J. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 311-330. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>
- Sandak, R., & Poldrack, R. (2018). *The cognitive neuroscience of reading: a special issue of scientific studies of reading*. Routledge.
- Scandar, M., & Irrazabal, N. (2020). Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias. *Liberabit*, 26(2), 1-15. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.02>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación de México.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, (1), 63-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Zhañay, M. (2018). *Aportes de la psicopedagogía para el desarrollo de la comprensión lectora*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Central de Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/17321/1/T-UCE-0010-FIL-236.pdf>

Anexo 1

Prueba de comprensión lectora

Duración: 60 minutos

Edad:

Sexo:

Texto 1

Teseo y la muerte del minotauro

Teseo, hijo de Aetra y de Egeo, rey de Atenas, fue uno de los héroes preferidos de los antiguos griegos. Su aventura más famosa es aquella en que liberó a Atenas del pago del tributo impuesto por el rey Minos de Creta.

Cada año, durante nueve consecutivos, Atenas se veía obligado a enviar siete jóvenes y siete muchachas a la isla de Creta, con los que Minos alimentaba a un monstruo llamado Minotauro. Este vivía en un laberinto del que no se podía salir una vez entrado en él. Se hallaba atravesado por oscuras cavernas, corredores sin fin y muchas galerías terribles que conducían al centro del mismo. Y ahí, el Minotauro esperaba a los jóvenes para devorarlos.

Había que pagar tributo por tercera vez y Teseo mismo se ofreció como una de las víctimas, con el propósito de liberar a su patria matando al monstruo. Y, a pesar de todas sus súplicas, Egeo no logró disuadir a su hijo. En las ocasiones anteriores, el barco que conducía a las catorce víctimas hasta Creta llevaba velas negras en señal de duelo, tanto a la ida como al regreso. Pero Teseo confiaba en que los dioses lo ayudarían. Su padre Egeo, entonces,

le entregó dos juegos de velas: negras para ir, pues el viaje era funesto; y blancas para el regreso, solo si lograba vencer al Minotauro.

Ya en Creta, la hija del rey Minos, Ariadna, se enamoró perdidamente de Teseo. “Te ayudaré a matar al Minotauro -le prometió en secreto- si puedo volver a Atenas contigo como tu esposa”. Y diciendo esto, le entregó un ovillo de hilo que le permitiría salir del laberinto. Teseo aceptó el ofrecimiento de la bella joven conmovido ante tanta bondad, y le prometió casarse con ella. Siguió sus instrucciones fielmente: al entrar en el laberinto, ató a la puerta el extremo suelto del hilo. El ovillo se fue desenredando y disminuyendo a medida que avanzaba por entre las galerías hasta que encontró al temible monstruo.

Tras una dura lucha, Teseo derribó al Minotauro a puñetazos y logró matarlo, y luego recorriendo el camino que marcaba el hilo, logró salir del laberinto. Allí le aguardaba Ariadna, con quien huyó rápidamente antes de ser descubierto por Minos. Al llegar al puerto, escaparon en la nave ateniense hacia la isla de Naxos, donde desembarcaron para descansar. Tanto era su cansancio que Ariadna se durmió en la orilla. Grande fue su sorpresa al despertar el día siguiente, pues, cuando miró hacia todas partes, se dio cuenta de que estaba sola. La nave de Teseo había vuelto a marchar sin ella. Sin embargo, Teseo, por el dolor de haber abandonado a Ariadna, olvidó cambiar las velas de la nave. El rey Egeo, al divisar desde una roca muy alta la nave que volvía con sus velas negras, creyó que su hijo había perecido. Por tanto, por desesperación, se arrojó al mar que, desde entonces, lleva su nombre.

Al llegar a Atenas, Teseo no encontró la alegría esperada por la victoria, sino la pena y el llanto por la muerte de su padre.

Texto anónimo perteneciente a la mitología griega

I. Lee las siguientes preguntas y marca la opción correcta.

1. ¿Cuál fue la aventura más famosa de Teseo?

El asesinato en contra del antiguo rey de Atenas

La construcción de un gran laberinto para un monstruo

La liberación del tributo que debía pagar Atenas a Minos

La preparación militar de unos jóvenes atenienses

2. ¿Por qué, cada año, Atenas se veía obligado a enviar 7 jóvenes y 7 muchachas a la isla de Creta?

Porque, de esa manera, estos jóvenes recibían una mejor educación

Porque, de esa manera, lograban cazar a feroces monstruos

Porque, de esa manera, ayudaban al reino aliado Creta

Porque, de esa manera, pagaban el tributo a Minos al ser sacrificados

3. ¿De qué quiso convencer Egeo a su hijo?

Egeo quiso convencer a su hijo de renunciar a la idea de matar al Minotauro.

Egeo quiso convencer a su hijo de ayudarlo a pagar el tributo a Creta.

Egeo quiso convencer a su hijo de escapar rápidamente de su patria.

Egeo quiso convencer a su hijo de ayudarlo a llegar a un acuerdo con Minos.

4. ¿Qué se puede afirmar de Ariadna?

Ella deseaba abandonar a Teseo por el pedido de su padre.

Ella quería traicionar a Teseo para obtener mucho dinero.

Ella deseaba que Teseo venciera al Minotauro.

Ella quería que Teseo evitara encontrar al Minotauro.

5. ¿Cuál es la intención del autor de este relato?

Emitir un juicio de valor acerca de la actitud de Ariadna

Narrar un suceso fantástico que formó parte de la cultura de un pueblo

Argumentar a favor de los valores que debe tener todo héroe

Informar acerca de un evento histórico ocurrido hace miles de años

6. ¿Cómo se podría calificar la actitud de Ariadna?

Como deshonesta y traidora

Como imprudente y torpe

Como bondadosa y leal

Como confusa y ambigua

II. Lee las siguientes preguntas y responde de manera concisa.

¿Quién era el Minotauro y dónde vivía?

Luego de vencer al Minotauro, ¿cómo logró Teseo salir del laberinto?

¿Qué hizo Teseo mientras Ariadna dormía?

¿Qué sentía Teseo hacia Ariadna?

¿Qué razones pudo haber tenido Teseo para dejar a Ariadna?

¿Por qué el rey Egeo se sintió desesperado?

¿Qué opinas del final de la historia? ¿Qué tendría que haber ocurrido para que el final fuera distinto?

Texto 2

Una casa, pero no un hogar
Un libro, pero no la sabiduría
Un aliado, pero no un amigo
Los cosméticos, pero no la gracia natural
El sexo, pero no el amor
La fiesta, pero no la felicidad
Las drogas, pero no la paz
El armamento, pero no la seguridad
La medicina, pero no la salud
La comida, pero no la vida
Un crucifijo, pero no la fe
Un lugar en el cementerio, pero no el cielo

Proverbio anónimo

I. Lee las siguientes preguntas y marca la opción correcta.

1. Según el texto, es posible afirmar que las personas que tienen una casa _____.
son muy sabias

tienen un hogar

no necesariamente tienen un hogar

no siempre tienen dónde dormir

2. Según el texto, la fiesta NO otorga _____.
verdadera diversión

verdadera felicidad

verdaderas risas

verdaderos llantos

3. ¿Qué tienen en común el sexo, las fiestas y las drogas?

No permiten compartir momentos agradables.

No son muy comunes en la sociedad actual.

No son suficientes para lograr sentimientos puros.

No son suficientemente apreciados por las personas.

4. ¿Cuál es el significado de “un libro, pero no la sabiduría”?

Las personas pueden leer libros, pero no ser sabias necesariamente.

Las personas pueden alcanzar la sabiduría solo leyendo libros.

Las personas que son sabias poseen muchos libros.

Las personas pueden ser sabias sin haber leído nunca.

5. ¿Cuál es la intención del autor del texto?

Mostrar que la posesión de cosas materiales permite tener éxito en la vida

Describir todas aquellas cosas que se pueden conseguir con dinero

Emitir un juicio de valor acerca de las personas felices

Hacer una oposición entre cosas materiales y espirituales

6. Posiblemente, ¿qué intentó criticar el autor del texto?

La búsqueda continua de la felicidad

La necesidad de tener sentimientos puros

Las costumbres de la sociedad consumista

La naturaleza del ser humano

II. Lee las siguientes preguntas y responde de manera concisa.

Según el autor, ¿qué piensan muchas de las personas que adquieren objetos materiales, como medicamentos o comida?

¿Cuál sería un título adecuado para el texto leído?

Anexo 2

Cuestionario de autopercepción lectora

¡Hola! Este cuestionario tiene como fin identificar tus percepciones acerca de las acciones que realizas cuando lees textos diversos. Te pedimos responder las preguntas con sinceridad. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, y que este cuestionario es anónimo.

Duración: 60 minutos

Edad:

Sexo:

¿Cuánto tiempo te demoras en leer un texto de una página? ¿De qué depende el tiempo que te toma leer un texto?

¿Sueles comprender el significado de todas las palabras de los textos que lees o presentas alguna dificultad para hacerlo? ¿A qué crees que se deba?

¿Recuerdas fácilmente la información lees? ¿A qué crees que se deba?

¿Aplicas alguna estrategia para recordar lo que lees?

¿Te concentras fácilmente durante la lectura de los textos que te dejan en tus cursos? ¿Qué factores crees que influyen en tu nivel de concentración?

¿Qué sueles hacer o pensar mientras lees?

¿Qué sueles hacer cuando no comprendes el texto que lees o una parte de él?

¿Qué acciones realizas para asegurarte de comprender correctamente un texto?

¿Qué tipos de texto te cuesta leer más (expositivos, argumentativos, históricos, novelas, cuentos, noticias, etc.)?

¿A qué crees que se deba?

¿Qué tipo de texto crees que es más fácil de leer (expositivos, argumentativos, históricos, novelas, cuentos, noticias, etc.)? ¿A qué crees que se deba?

¿Qué aspectos del entorno crees que distraen tu atención?

¿Qué aspectos del entorno crees que favorecen tu atención?

Anexo 3

Guía de entrevista semiestructurada

Objetivo: Identificar las percepciones de los docentes acerca de las operaciones cognitivas que ponen en práctica los estudiantes durante su acto de lectura

¿Considera que sus estudiantes decodifican correctamente la información que leen? ¿Cómo lo demuestran?

¿Ha podido identificar cómo es la velocidad lectora, la memoria y la atención de sus alumnos cuando deben leer algún texto del curso? ¿Han manifestado algunas dificultades al respecto?

¿Los estudiantes suelen aplicar alguna estrategia metacognitiva durante los momentos en que deben leer en clase?

¿Suele disponer, en su curso, de espacios para realizar actividades que favorezcan la comprensión de los textos que los estudiantes deben leer?