

El problema de la comprensión lectora en los alumnos universitarios 2023. Lima-Perú

Investigación
arbitrada

*The problem of reading comprehension among university students 2023.
Lima-Perú*

Trixia Osorio Anchiraic

trixia.osorio@urp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-8453-6897>
Teléfono: +51 1940921094

Lilia Inga Moya¹

lilia.inga@urp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8211-4954>
Teléfono: +51 1993171833

Gloria Castillo Aguilar^{2,3}

gloria.castillo@urp.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-4923-9173>
Teléfono: +51 1992108010

Universidad Ricardo Palma

¹Instituto Cervantes. Programa de Español para Extranjeros

²Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas Programa de Estudios Básicos

³Alianza Francesa Lima - Perú



Recepción/Received: 06/01/2024
Arbitraje/Sent to peers: 07/01/2024
Aprobación/Approved: 17/01/2024
Publicado/Published: 01/05/2024

Resumen

El presente artículo se desprende de un proyecto de investigación con atención en implementar el uso de estrategias de comprensión lectora y la motivación hacia el uso de ellas. Todo ello con el propósito de contribuir con nuestros estudiantes universitarios en la óptima consecución de sus objetivos como futuros profesionales. Así también, difundir entre la comunidad universitaria las estrategias de comprensión lectora que existen para los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-valorativo. Participaron un total de 17 alumnos de la asignatura de Inglés I, 28 alumnos del curso de Lingüística I y 27 estudiantes de la asignatura de Francés IV cuya edad promedio es 20 años y el 85% de ellos de sexo femenino pertenecientes la Escuela de Traducción e Interpretación de la Facultad de Lenguas Modernas de una universidad privada en Lima, Perú.

Palabras claves: Comprensión lectora, estrategias de lectura, niveles de comprensión lectora, estudiantes universitarios

Abstract

This article derives from a research project intended to implement the use of reading comprehension strategies and the motivation to use them. This aims to contribute favorably with our university students in reaching their goals as future professionals. Likewise, to spread the reading comprehension strategies for the three levels of reading comprehension: literal, inference and evaluative among the university community. A total of 17 students enrolled in English I subject, 28 students in Linguistics I subject and 27 students in French IV subject took part in the research. All of them aged 20 and 85% of them were female at the School of Translation and Interpretation of the Modern Languages Faculty in a private university in Lima, Peru.

Keywords: Reading comprehension, reading strategies, levels of reading comprehension, university students

Author's translation.

Introducción

La población universitaria, en la actualidad, depende mucho de la tecnología moderna para llevar a cabo las distintas actividades que le requiere su situación de estudiante en las distintas áreas o cursos de formación. Una de esas actividades es la lectura la cual ha sufrido variaciones en el proceso debido al mal empleo o abuso de la tecnología. Los estudiantes se han acostumbrado al facilismo y al inmediatez, dos soluciones que les provee el internet para resolver algunos trabajos; pero, esta solución, a mediano y largo plazo, se convierte en un problema cuando el estudiante se acostumbra a recibir las respuestas sin haber puesto de su parte para ello, y, al enfrentarse a un texto, no sabe cómo abordarlo. Además de lo anterior, se deben sumar, las estrategias tradicionales de la pedagogía que, presenta una cantidad de actividades, llamadas estrategias, para desarrollar las capacidades de comprensión lectora en los alumnos. Entonces, los docentes nos encontramos con dos situaciones adversas que dificultan la comprensión de la lectura: la tecnología mal empleada y la excesiva cantidad de estrategias, que no hace otra cosa sino agotar al alumno. En este sentido, este artículo se desprende del trabajo de investigación en vías de desarrollo con título *Estrategias de motivación de comprensión lectora para alumnos universitarios*.

¿Qué pasa en el cerebro cuando leemos? Pinzás, J. (2012) indica que, desde el ámbito de la psicología cognitiva contemporánea, existe una correspondencia o relación con la manera en que el cerebro y los procesos cognitivos funcionan en los diferentes estadios de un eficiente aprendizaje lector.

Estas respuestas se presentan en forma de “modelos”. Los modelos intentan representar: cómo es que un lector percibe y reconoce palabras, cómo procesa lo impreso y cómo comprende oraciones o un texto. A continuación, se presentan cuatro modelos: ascendente, descendente, interactivo y compensatorio.

Modelos ascendente, descendente, interactivo y compensatorio

El modelo ascendente, denominado también “de abajo-arriba” está “centrado en el estímulo”, es decir, “centrado en el texto”. En este modelo, la atención se centra en el texto escrito, en los símbolos gráficos (letras), de modo que los procesos de comprensión básicamente empiezan desde abajo, desde los estímulos que presentan los fonemas y, luego, la atención se centra en convertirlos en sílabas, palabras, frases, oraciones, párrafos, textos. Enfatiza una sola dirección en el procesamiento del lenguaje escrito; este es un procesamiento que va de la parte al todo, del estímulo a la mente, de los sonidos y palabras a la comprensión.

El modelo descendente, denominado también “de arriba-abajo” está centrado en el sujeto lector quien trae al acto de leer sus experiencias lingüísticas y sobre el mundo, habilidades inferenciales, bagaje de vocabulario y conocimientos previos. Para este modelo, la lectura y la comprensión empiezan en la mente del lector. Desde antes de leer, el lector tiene motivaciones, intereses, hipótesis y anticipaciones, es decir, tiene ya algunas ideas sobre el posible significado de éste.

Lo que hoy en día se sabe es que en la comprensión de lectura ninguna de estas dos maneras de funcionamiento del cerebro se da en forma aislada o separada la una de la otra. Tanto el procesamiento ascendente como el descendente se encuentran presentes en toda actividad mental y, por lo tanto, en la comprensión de un texto. A este modelo se le llama interactivo. En ciertas etapas de la lectura, el procesamiento puede ser marcadamente más ascendente que descendente. Por ejemplo, en la decodificación de la lectura inicial. Mientras en otros momentos predomina la lectura descendente. Por ejemplo, en la comprensión y evaluación crítica.

El modelo compensatorio propone que, cuando el lector está fracasando en algún aspecto de su lectura, por ejemplo, en la decodificación y el reconocimiento de palabras, los procesos descendentes van en ayuda de los

ascendentes. Un buen ejemplo se da cuando hay presencia de muchas palabras desconocidas, lo que hace que se pierda la comprensión del texto pues no se puede leer por el contexto.

De acuerdo a lo anterior, se observa que la lectura es un proceso complejo que presenta dos momentos: mecánico (decodificación del signo) y comprensivo (la comprensión del signo).

Según Pinzás, J. (2012) la lectura se define como un proceso constructivo a través del cual el lector va armando mentalmente un “modelo” del texto asignándole un significado o interpretación personal. Para poder hacerlo, el lector necesita entender la información literal y aprender a razonar sobre este material escrito. Además, el lector debe tener en cuenta de lo que realmente sucede al leer un texto. En cuanto al efecto de la estructura textual en la comprensión, Neira, A. et al. (2015) manifiestan, sobre los resultados obtenidos, que existen diferencias significativas de desempeño entre lectores hábiles y lectores menos hábiles en la lectura de textos argumentativos y de textos expositivos. Estos, asociados al ámbito académico, están constituidos, en su mayoría, por ideas abstractas y menos relacionadas con la experiencia cotidiana de los estudiantes. Tales propiedades textuales explicarían que el procesamiento que lleva a la comprensión sea más complejo y que el nivel de habilidad lectora incida en la profundidad de las representaciones mentales resultantes (McNamara, 2004b). Por otra parte, solo en la lectura del texto narrativo no se observan diferencias significativas entre lectores hábiles y menos hábiles, lo que podría explicarse, también, por la naturaleza de la estructura textual, más habitual en la vida cotidiana.

Este proceso complejo requiere, a la vez, de estrategias que permitan mejorar las habilidades de comprensión del signo. El lector puede emplear estrategias antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, observa los elementos externos o periféricos (si es un libro, la portada, la contraportada, el título, incluso la cantidad de páginas) y se hacen predicciones. Durante la lectura, se identifica el tema y las ideas principales. Después de la lectura, se confirman las predicciones, se ensayan conclusiones y críticas en torno al tema o al autor del tema.

Existen estudios diversos sobre la medición de la comprensión lectora, por ejemplo, De Brito, M. y Angeli, A. (2005) verifican la comprensión lectora de estudiantes universitarios a través de un instrumento, el Test de Cloze. Martín-Ruiz, I. & González-Valenzuela, M. (2022) tienen como objetivo analizar el rendimiento y dificultades de comprensión lectora en adolescentes aplicado a cinco variables. Fumero, F. (2009) valora la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos los cuales le permitieron consolidar los niveles de inferencia y apreciación.

Es indudable que la lectura contribuye al desarrollo del intelecto. A través de ella, se tienen más posibilidades de superar las barreras educacionales. Más aún en el nivel superior, la lectura constituye una parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en el nivel superior es donde se hace latente la preocupación por ofrecer a los estudiantes un test diagnóstico de comprensión lectora y un plan de intervención por parte de los docentes conducentes a la mejora o desarrollo pleno de esta habilidad, Witter, G. (1990); Santos, A. (1997).

Ruiz, M. (2020) considera que el propósito que se persigue con la práctica de la lectura en los procesos de enseñanza aprendizaje de una carrera son: enriquecer los conocimientos, desarrollar el nivel de comprensión crítico, desarrollar las habilidades ortográficas, ejercitar la mente al descubrir un mundo desconocido pero principalmente mejorar la expresión oral y escrita fomentando el hábito de la lectura por deleite y no por obligación y esto se puede lograr a través de diferentes técnicas.

Niveles de comprensión lectora

Ahora bien, las estrategias de comprensión lectora están relacionadas con los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-valorativo.

A este respecto, los autores Berko, J. y Bernstein, N. (1999) sostienen que cuando las personas recuerdan un texto, rara vez lo recuerdan en forma literal y que más bien lo parafrasean o lo reducen a lo esencial.

En el nivel literal, el lector identifica los datos expuestos en el texto como nombres de los protagonistas, descripción de lugares, situaciones, diálogos, etc. En el nivel inferencial, el lector “descubre” los datos “escondidos” en el texto en base a la información existente. Algunos estudios como el de Duche, B. et al. (2022) sugieren que el nivel inferencial es el nivel de concepción más profundo y amplio de las ideas que exige significados en relación con experiencias personales y el conocimiento del mundo. Según Berko, J. y Bernstein, N. (1999), las inferencias son deducciones o suposiciones que se fundan en la evidencia que brinda el texto o que se derivan del conocimiento preexistente de una persona. En el nivel crítico-valorativo, el lector emite juicios de valoración en función del tema o del autor, así como, la utilidad de la información provista en el texto.

Según Sánchez, D. (1983) la comprensión de lectura es una espiral evolutiva de cada una de sus fases o niveles y que ellas guardan una relación con el texto escrito que siempre es el punto de apoyo y referencia en todo este proceso.

Además de lo expuesto, el lector también aplica técnicas de lectura que facilitan su comprensión como el subrayado, las anotaciones, las sumillas, la elaboración de esquemas, entre otros. Noguera, M. (2023) propone el uso de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para mejorar el nivel de comprensión inferencial ya que es concebido como una herramienta que permite crear espacios de interacción, a través de una serie de acciones y actividades fundamentales para fortalecer la comprensión lectora inferencial, y a su vez, es un recurso que contribuye en la transformación de las prácticas docentes implementadas en el aula. Desde esta perspectiva, es necesario que se lleve a cabo un trabajo de indagación sobre los factores que intervienen en el aprendizaje de la comprensión de textos, con el propósito de plantear nuevas estrategias pedagógicas, que estén a la vanguardia de la sociedad actual, que considera las TIC, como elementos que hacen parte de sus actividades cotidianas. Es importante que las prácticas de enseñanza, tengan en cuenta las necesidades e intereses de la población estudiantil, para que sus planes de aula generen un ambiente participativo y novedoso. A partir de lo anterior, se deduce que, el desarrollo de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA, es una acción que promueve la formación de un escenario de enseñanza innovador, que se enfoca en la búsqueda de herramientas y recursos que posibiliten aportar a la transformación de la práctica tradicional, que se apoya sólo en libro y copias, que ya no son del interés para el estudiante.

En este sentido, consideramos que las estrategias para lograr un mejor desempeño en comprensión lectora en la comunidad estudiantil universitaria deben replantearse y, como maestros, nuestro deber es motivar a nuestros estudiantes a descubrir y conocer estos recursos.

Investigadores en Colombia como Martínez, E. Rodríguez, D., y Díaz, N. (2011) manifiestan que el proceso de la comprensión lectora puede mejorar en los universitarios a través de un andamiaje asistido. Aluden en su estudio que el término de andamiaje ha sido acuñado por Bruner, Woods y Ross para denominar así a una manera de desarrollar la aplicación pedagógica del concepto de zona de desarrollo próximo. El andamiaje hace referencia a la situación de interacción entre un individuo con mayor experiencia en un dominio y un novato donde este último se va apropiando progresivamente del saber del experto.

Nos mostramos de acuerdo en que nuestros estudiantes universitarios en los primeros años de estudio deben ser partícipes de este andamiaje asistido, es decir, de la mediación de un docente en actividades de comprensión de lectura, con el fin de activar la zona de desarrollo próximo de cada estudiante y lograr niveles de competencia en la zona de desarrollo potencial. Posteriormente, el estudiante realizará estas actividades de manera autónoma sin requerir de asistencia alguna.

Importancia del uso de estrategias de lectura

Como bien se desprende del estudio realizado por Anastasiou y Griva (2009), es de vital importancia el conocimiento de parte de los estudiantes del uso de estrategias en la lectura. Aun cuando este aporte investigativo ha sido efectuado en una población estudiantil de nivel primario, sirve de referencia para evidenciar la existencia de una diferencia que los autores señalan entre buenos y malos lectores, en términos de frecuencia y eficiencia. Ellos advierten, por ejemplo, que los estudiantes con un bajo rendimiento en comprensión lectora

(malos lectores) son menos conocedores de estrategias cognitivas más sofisticadas y demuestran tener un número limitado de estrategias metacognitivas en comparación con los estudiantes que evidencian un alto rendimiento en comprensión (buenos lectores). Tanto el conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas hace posible la comprensión lectora más allá de los efectos de la rapidez y exactitud en la lectura.

Las estrategias cognitivas son mecanismos de acción que apuntan a la obtención del objetivo de la comprensión de un texto y las estrategias metacognitivas son usadas para planificar, controlar o evaluar si estamos obteniendo dicha comprensión del texto que leemos. Ambas estrategias son herramientas mentales que forman parte de nuestro pensamiento estratégico necesario para comprender un texto.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas son casi siempre materia de estudio al profundizar en temas de comprensión lectora. Por un lado, las estrategias cognitivas son aquellos procedimientos entendidos como actividades mentales que hacen posible que integremos nueva información con nuestros conocimientos previos dando como resultado el aprendizaje significativo.

Por otro lado, las estrategias metacognitivas son las que se derivan del concepto de la metacognición que se suele estudiar también bajo el título de autoregulación por tratarse de cierta forma, del análisis introspectivo que hacemos cada uno de nosotros en la interacción con un texto: cómo percibimos, aprendemos, recordamos, pensamos, comprendemos un determinado texto.

Lanz, M. (2006) en su ensayo acerca de aprendizaje autoregulado nos da muchas luces sobre estos aspectos relacionados a la metacognición. Al referirnos a la metacognición, hacemos alusión al conocimiento y la regulación de nuestra actividad cognitiva, La autora cita a John Flavell (1976) en una definición esclarecedora de la metacognición:

...el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (Flavell 1976, en Mateos 2001: 21-22).

Estrategias ambas cognitivas y metacognitivas de valiosa importancia en la interacción de nuestros estudiantes con distintos tipos de textos y niveles de comprensión.

Método o material y métodos

Para este trabajo de investigación, se han empleado los métodos, descriptivo y experimental. Los materiales aplicados para recoger la muestra fueron:

Textos:

La leyenda de Naylamp (texto narrativo)

Lenguas indígenas: la importancia de su preservación (texto expositivo)

Decir casi lo mismo. Ensayo sobre la traducción (texto argumentativo)

Ficha de estrategias de comprensión lectora:

Se aplicó la ficha de estrategias de comprensión lectora para los tres niveles de comprensión y para cada tipo de texto, narrativo, expositivo y crítico. (anexo 1)

La ficha consta de las siguientes actividades:

- a. Transcripción o parafraseo de 6 ideas completas (oración simple, compleja o compuesta) del texto.
- b. Propuesta:
 - El tema central del texto (en frase nominal)
 - Cuatro subtemas a partir del texto.
- c.- Redacción de una opinión acerca del tema de la lectura o del autor si usted lo conoce. ¿El tema le resulta conocido, le parece interesante? ¿Cree que es útil para su carrera y de qué manera? (mínimo 30 palabras)

Resultados

Los primeros resultados obtenidos en los grupos aplicados a los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas son como sigue:

GRUPO 1

Asignatura: Lingüística 1

- Todos los alumnos son hablantes de español como lengua materna.
- En total, se registran 28 alumnos matriculados.
- Texto narrativo: nivel de desempeño conseguido 80%
- Texto expositivo: nivel de desempeño conseguido 80%
- Texto argumentativo: nivel de desempeño conseguido 70%

GRUPO 2

Asignatura: Inglés I

- Todos los alumnos son hablantes de español como lengua materna.
- En total, se registran 17 alumnos matriculados.
- Texto narrativo
Nivel de desempeño: Conseguido 100%
- Texto expositivo
Nivel de desempeño: Conseguido 100%
- Texto argumentativo
Nivel de desempeño: Conseguido 76%
Nivel de desempeño: No totalmente 24%

GRUPO 3

Asignatura: Francés IV

- Todos los alumnos son hablantes de español como lengua materna.
- En total, se registran 27 alumnos matriculados.

- Texto narrativo
Nivel de desempeño: Conseguido 84%
Nivel de desempeño: No totalmente 16%
- Texto expositivo
Nivel de desempeño: Conseguido 72%
Nivel de desempeño: No totalmente 18%
- Texto argumentativo
Nivel de desempeño: Conseguido 90%
Nivel de desempeño: No totalmente 10%

Discusión

Las estrategias de comprensión lectora deben servir para motivar a los alumnos en el desarrollo de esta habilidad y no para lograr el efecto contrario. El exceso de estrategias de comprensión lectora puede llegar a saturar a los estudiantes cuando estos no tienen un método afianzado de lectura; por ello, es preferible empezar con algunas estrategias sencillas y luego ir aumentando el grado de dificultad.

En función a este razonamiento es que se decide iniciar esta investigación con tres tipos de texto: narrativo, expositivo y argumentativo y con cuatro estrategias de comprensión lectora de nivel literal: Transcribir o parafrasear oraciones simples, identificar la idea principal del texto, proponer subtemas y hacer un breve comentario.

Como se aprecia de los resultados obtenidos, el nivel de desempeño hallado en los estudiantes de las asignaturas Lingüística I, Inglés I y Francés IV es *Conseguido* en mayor cuantía.

Cabe resaltar que el porcentaje en que logran el nivel *Conseguido* varía. Nótese en el primer grupo, 80% de los estudiantes de Lingüística I para los textos narrativo y expositivo, 100% de los estudiantes de la asignatura Inglés I para los textos narrativo y expositivo. En el tercer grupo, 84% de los estudiantes de la asignatura Francés IV logran el nivel *Conseguido* para el texto narrativo, 72% para el texto expositivo y 90% para el texto argumentativo.

Se observa, asimismo, resultados similares en relación al texto argumentativo entre el grupo 1 y grupo 2, Lingüística I e Inglés I, respectivamente. Ambos obtienen el nivel *No totalmente*, 30% y 24%. A diferencia del grupo 3, Francés IV, en el que se registra 10% en el nivel *No totalmente*.

Conclusiones

La lectura es un proceso complejo.

La comprensión lectora requiere de estrategias seleccionadas, sencillas y dirigidas.

La tecnología puede ser de gran ayuda para motivar la comprensión lectora si se sabe cómo utilizar esta herramienta.

Sobre el problema de la comprensión lectora, este puede surgir en función de los tipos de textos, de acuerdo con Echevarría, M. y Gastón, I. (2000).

Los estudiantes participantes en este proyecto de investigación han conocido algunas estrategias de comprensión lectora de nivel literal: transcripción de frases simples, la identificación de la idea principal, la propuesta de subtemas y realizar un breve comentario de un tema o autor.

Durante la aplicación de la Ficha Estrategias de Comprensión Lectora, los estudiantes universitarios han demostrado una buena disposición y motivación a la lectura. Consideramos que así fue, principalmente, por la selección de los textos relativos a lenguas y a la traducción, temas vinculados a su propia carrera.

Hubieron alumnos que saludaron la iniciativa del grupo de investigación por el abordaje de este estudio en el recinto universitario; asimismo, manifestaron su complacencia por ampliar sus conocimientos, principalmente, al ser expuestos al texto argumentativo: “*Decir casi lo mismo*”.

Consideramos propicio replicar nuestro estudio en un mayor número de estudiantes y así despertar en ellos el interés en el uso de estrategias en los distintos niveles de comprensión.®

Trixia Osorio Anchiraico. Investigadora Principal. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Estudios de Doctorado en Lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Licenciada en Lingüística por la Universidad Nacional Federico Villarreal, Licenciada en Educación por la Universidad nacional Mayor de San Marcos en la especialidad de Lenguaje. Diplomada en Literatura Infantil y Juvenil. Diplomada en Políticas Públicas e Interculturalidad por el Ministerio de Cultura y la Universidad Ricardo Palma. Profesora del Instituto Cervantes en el Programa de Español para Extranjeros en la Universidad Ricardo Palma (URP). Correctora de estilo. Autora de artículos del repositorio de la URP y de las revistas Yuyaykusun y Pluriversidad. Actualmente, revisora de artículos académicos de la Universidad Católica de Chile y la Academia Peruana de la Lengua.

Lilia Inga Moya. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico, España. Licenciada en Traducción y Bachiller en Educación ambas por la Universidad Ricardo Palma, Perú. 23 años de experiencia laboral en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario nacional: Universidad Ricardo Palma, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Femenina del Sagrado Corazón. 15 años en la enseñanza de español para extranjeros. Miembro del Tribunal Examinador para Exámenes de Español como Lengua Extranjera (DELE) por el Instituto Cervantes (España) y la Universidad Ricardo Palma (Perú). Actualmente, docente en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas y en el Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma.

Gloria Castillo Aguilar. Universidad Ricardo Palma - Lima, Perú. Diploma de Maestría en Francés Idioma Extranjero por la Universidad de París III (Nueva Sorbona). Maestría en Educación con Mención en Docencia en Investigación Universitaria, Universidad San Martín de Porres, 2016. Diplomado de Fonética del Francés en la Universidad de Paris III-Sorbona Nueva, Diplomado en Asesoría de Tesis y Didáctica Universitaria, Universidad San Martín de Porres. Becada en París por la Alianza Francesa, 2008 y por el gobierno francés, en 2013. Docente de francés en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad César Vallejo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, Escuela de Lenguas Extranjeras de la Universidad Católica del Perú y docente de español en el Liceo Edgar Quinet en Paris y en la Universidad Paris IX Dauphine. Desde 1997, docente de francés en la Alianza Francesa y en la Universidad Ricardo Palma en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas.

Referencias bibliográficas

- ANASTASIOU, D., y GRIVA, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Ilkogretim Online*, 8(2), 283-297. https://www.researchgate.net/publication/256196016_Anastasiou_D_Griva_E_2009_Awareness_of_reading_strategy_use_and_reading_comprehension_among_poor_and_good_readers_Elementary_Education_Online_82_283-297_In_the_online_journal_httpilkogretim-onlineorgt
- BERKO, J. y BERNSTEIN, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid, McGraw-Hill.
- DE BRITO, N. y ANGELI, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma* [online]. 2005, vol.26, n.2 pp.99-113. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200006&lng=es&nrm=iso
- DUCHE, B. et al. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVIII (Especial 6), 181-198.
- ECHEVARRÍA, M., y GASTÓN, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica* (10), 0.
- FUMERO, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 046-073. Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100003&lng=es&tlng=es
- GUERRA J., GUEVARA, Y. y PÉREZ, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, Vol. XXXI (61), 95-115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- LANZ, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la Motivación. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXII (2), 121-132, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>
- MARTÍNEZ-DÍAZ, E., DÍAZ, N. y RODRÍGUEZ, D. (2011) . El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ.*, Vol. 14. No. 3 531-556. www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06.pdf
- MARTIN-RUIZ, I., y GONZÁLEZ-VALENZUELA, M. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2), 251-258. Epub 29 de julio de 2022. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.4191111>
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- NEIRA, A., REYES, F. y RIFFO, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- NEYRA, N. y PACHECO, M. (2008). *Comprensión lectora. Lingüística Textual*. Editorial San Marcos, Perú.
- NOGUERA, M. (2023). Comprensión lectora inferencial a través de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA . *Revista Dialogus*, 1(10), 31-43. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.755>
- PINZÁS, J. (2012). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial PUCP, Perú.
- RUFFINELLI, J. (2011). *Comprensión Lectora*. Trillas: México.
- RUIZ, M. (2020). Niveles de comprensión lectora en la educación superior. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 175–184. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.35>
- SÁNCHEZ, D. (1983). *Orientaciones, niveles y hábitos de lectura*. Lectura y vida, (4) Disponible en: : http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04_04_Lihon.pdf

- SANTOS, A. (1997). Psicopedagogía No. 3 Grau: Evaluación de un programa de mejora en lectura y estudio. *Proposiciones* 8, 27-37.
- WITTER, G. (1990). Investigación documental, investigación bibliográfica y busca de información. *Estudios de Psicología-Campinas*, 7, 5-30.