

“Uno comparte la pantalla y todos vamos leyendo a la misma vez”: lectura y desempeño en educación superior<sup>1</sup>

“One shares the screen and we all read at the same time”: Reading and performance in higher education

“Um compartilha a tela e todos vamos lendo ao mesmo tempo”: leitura e desempenho no ensino superior

Alfredo Calderón Araya<sup>2</sup>  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
[alfredo.calderon.a@mail.pucv.cl](mailto:alfredo.calderon.a@mail.pucv.cl)  
<https://orcid.org/0000-0003-4814-8701>

Marisol Velásquez<sup>3</sup>  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
[marisol.velasquez@pucv.cl](mailto:marisol.velasquez@pucv.cl)  
<https://orcid.org/0000-0001-5370-9812>

Federico Navarro<sup>4</sup>  
Universidad de O'Higgins  
[navarro@uoh.cl](mailto:navarro@uoh.cl)  
<https://orcid.org/0000-0001-9131-3245>

<sup>1</sup> Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y por FONDECYT 1191069. Natalia Ávila Reyes colideró el diseño de la investigación más amplia en la que este artículo se inscribe. Fernanda Uribe Gajardo tuvo un rol fundamental en la elaboración del instrumento, la convocatoria a entrevistados y la realización de entrevistas. Soledad Montes realizó la auditoría de las codificaciones. David Russell colaboró con la evaluación externa experta del instrumento.

<sup>2</sup> Magíster de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

<sup>3</sup> Magíster de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

<sup>4</sup> Doctor en Lingüística de la Universidad de Valladolid (España); Profesor Titular del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins (Chile).

**Resumen:** La lectura es una práctica compleja central para la participación social y educativa que involucra factores cognitivos, lingüísticos y socioculturales. Con la ampliación y diversificación de la matrícula en educación superior latinoamericana, existe un interés creciente por comprender la experiencia estudiantil con la lectura y su relación con el desempeño académico. Esta investigación busca determinar cualitativamente qué estrategias metacognitivas utilizan y en qué prácticas de lectura participan estudiantes de alto y bajo desempeño académico. Se realizaron entrevistas con 10 estudiantes con perfiles diversos en cuarto año de una universidad estatal, regional y selectiva de Chile. Los resultados muestran que los estudiantes, sin importar su desempeño, utilizan activamente estrategias metacognitivas de lectura y participan en diversas prácticas letradas dentro y fuera de la universidad. A su vez, los estudiantes de alto desempeño reportan con mayor frecuencia estrategias metacognitivas de apoyo, en particular la lectura autogestionada con otros y el uso de fuentes complementarias, mientras que los estudiantes de bajo desempeño mencionan estrategias globales de lectura, como establecer una situación propicia para la concentración al leer. Estos hallazgos contradicen las narrativas de “crisis de literacidad” y sugieren que es preciso complejizar la noción de lectura para entender su impacto en el desempeño.

**Palabras clave:** Metacognición; prácticas letradas; alfabetización académica

**Abstract:** Reading is a complex practice that involves cognitive, linguistic and sociocultural dimensions. As such, it is central to social and educational participation. The expansion and diversification of enrollment in Latin American higher education have increased the interest in students' experiences with reading and its relation to academic performance. This research aims to qualitatively determine high- and low-performing students' use of metacognitive strategies and participation in reading practices. We interviewed 10 fourth-year students from diverse backgrounds in a state, regional and selective university in Chile. Results show that students, regardless of their performance, actively use metacognitive reading strategies and participate in diverse reading practices in and outside the university. In turn, high-achieving students report metacognitive support strategies more frequently, particularly self-sponsored reading with others and use of complementary sources, while low-achieving students tend to mention global reading strategies, such as establishing a distraction-free reading environment. These findings contradict the narratives of “literacy crisis” and suggest the need for a more complex take on reading to understand its impact on academic performance.

**Keywords:** Metacognition; literacy practices; literacy instruction

**Resumo:** A leitura é uma prática complexa e central para a participação social e educacional que envolve fatores cognitivos, linguísticos e socioculturais. Com a expansão e diversificação da matrícula no ensino superior latino-americano, cresce o interesse em compreender a experiência do aluno com a leitura e sua relação com o desempenho acadêmico. Esta pesquisa busca determinar qualitativamente quais estratégias metacognitivas são utilizadas e de quais práticas de leitura participam

alunos de alto e baixo desempenho. Foram realizadas entrevistas com 10 alunos com perfis diversos do quarto ano de uma universidade estadual, regional e seletiva no Chile. Os resultados mostram que os alunos, independentemente de seu desempenho, usam ativamente estratégias metacognitivas de leitura e participam de várias práticas de letramento dentro e fora da universidade. Por sua vez, os alunos de alto desempenho relatam com mais frequência estratégias metacognitivas de apoio, em especial a leitura autogerida com outros e o uso de fontes complementares, enquanto os alunos de baixo desempenho preferem mencionar estratégias globais de leitura, como estabelecer uma situação propícia à concentração na leitura. Esses achados contradizem as “narrativas da crise da alfabetização” e sugerem que é necessário tornar a noção de leitura mais complexa para compreender seu impacto no desempenho.

**Palavras-chave:** Metacognição; práticas de letramento; alfabetização

## Introducción

La expansión de la matrícula en estudios superiores ha sido sustancial en las últimas décadas en Latinoamérica (Chiroleu y Marquina, 2017; Ezcurra, 2011). El mayor acceso a este nivel educativo ha significado la estratificación del sistema y la diversificación de los perfiles estudiantiles, junto con un mayor foco institucional en promover oportunidades de aprendizaje y enfrentar la deserción estudiantil (Ezcurra, 2011; Guzmán-Valenzuela, 2017). En particular, se ha ampliado el interés por comprender las prácticas de lectura y escritura diversas que traen los estudiantes a las instituciones (Ávila Reyes et al., 2020; Guerra, 2015) y cómo estas influyen en sus aprendizajes y desempeños académicos en educación superior.

La lectura y la escritura han sido tradicionalmente vinculadas a los aprendizajes de los sujetos a lo largo de sus trayectorias académicas (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2013; Russell, 2013). Hyland (2013) señala que la lectura y la escritura son basales para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues es a través de ellas que los estudiantes pueden comprender, consolidar el conocimiento disciplinar y demostrar que lo han asimilado. En el caso específico de la lectura, su estudio ha involucrado múltiples marcos epistemológicos y disciplinares, incluyendo la lingüística aplicada, la psicolingüística y las teorías del aprendizaje, ya que se trata de un fenómeno complejo que implica dimensiones cognitivas, lingüísticas y socioculturales.

Por un lado, existe una línea investigativa de corte cognitivo, en general con base experimental y cuantitativa, que estudia el fenómeno de la metacognición vinculada a los procesos de comprensión de textos y al aprendizaje. Diversos autores han comprobado que existe un vínculo estrecho entre el uso de estrategias metacognitivas, que permiten que los sujetos reflexionen y controlen sus propios procesos de aprendizaje durante la lectura de textos, y los niveles de comprensión logrados (Baker y Brown, 1984; Mokhtari y Reichard, 2002; Paris et al., 1983; Peronard et al., 2001; Sánchez Miguel et al., 2010; Schraw y Dennison, 1994). Desde esa mirada, la falta de conocimiento metacognitivo en experiencias de lectura limitaría el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes y, por consiguiente, sus aprendizajes y desempeños académicos.

Por otro lado, existen estudios socioculturales de la lectura, en general con base en análisis de caso y técnicas etnográficas y cualitativas, que han permitido entender que la comprensión no se da en el vacío, sino en un marco de participación de los sujetos en prácticas situadas y significativas en ámbitos diversos, tales como el hogar, la comunidad, el trabajo, la escuela y la universidad (Barton y Hamilton, 2004; Petit, 2016). Esta perspectiva ha sido utilizada por distintos autores para estudiar los vínculos que existen entre las experiencias de los estudiantes en entornos educativos y las prácticas letradas tanto de lectura como de escritura que han desarrollado a lo largo de sus trayectorias (Ávila Reyes et al., 2020; Castro-Azuara et al., 2020; Lea y Jones, 2011; Lillis, 2001; Zavala, 2011).

Si bien la perspectiva sociocultural sobre la lectura y la escritura ha complejizado la noción de literacidad, aún existe poca evidencia empírica que dé cuenta de la relación entre estas experiencias y los resultados de aprendizaje que los estudiantes alcanzan en sus estudios superiores. Por otro lado, los estudios de corte cognitivo que abordan la lectura en educación superior no suelen interesarse por el uso situado, diverso y significativo que hacen los estudiantes de la lectura.

Para abordar este nicho de investigación, este estudio tiene por objetivo caracterizar las estrategias metacognitivas orientadas a la comprensión de textos escritos y las prácticas de estudiantes de educación superior de alto y bajo desempeño académico. Para dar cuenta de este objetivo, se realizó una investigación de naturaleza cualitativa con cuantificación de ocurrencias de categorías mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad a diez estudiantes, con rasgos sociodemográficos diversos, cinco de ellos con un desempeño académico alto y cinco con un desempeño bajo, de una universidad estatal, regional y selectiva en Chile.

Este estudio puede hacer aportes a la comprensión de la experiencia estudiantil de lectura en educación superior desde una mirada compleja que incluya tanto dimensiones cognitivas como socioculturales y su relación con el desempeño académico. A su vez, esta investigación puede orientar programas e iniciativas de apoyo al desarrollo de la lectura y el aprendizaje a partir de evidencias respecto de las formas de leer y participar en prácticas letradas características de estudiantes de alto y bajo desempeño.

## **Metacognición, prácticas letradas y desempeño**

Desde los planteos pioneros de Flavell (1979), el concepto de metacognición se ha utilizado para referirse al conocimiento sobre fenómenos cognitivos, es decir, el conocimiento del sujeto con relación a sí mismo como ente cognitivo y a sus tareas, objetivos, acciones y experiencias cognitivas. Según Schraw y Dennison (1994), la metacognición permite que los individuos planifiquen, secuencien y monitoreen su propio aprendizaje a través del uso de estrategias, lo que repercute de manera positiva en su desempeño.

Los estudios de la metacognición han dado cuenta de estrategias y subprocesos específicos para la comprensión de textos escritos. Baker y Brown (1984) identifican la actividad metacognitiva del monitoreo, con estrategias como identificar ideas importantes, evaluar el manejo propio del material, desarrollar estrategias de estudio efectivas y dedicar tiempo al estudio de manera apropiada. En esta misma línea, Paris, Lipson y Wixson (1983) plantean tres tipos de conocimiento metacognitivo para

la comprensión de textos: *declarativo* (creencias acerca de las características de la tarea de lectura y de las habilidades propias del aprendiz), *procedimental* (información acerca de la ejecución de varias acciones, como leer para obtener la idea principal de un texto o para encontrar detalles y resumir), y *condicional* (conocimiento sobre cuándo y cómo aplicar estas estrategias). Peronard, Crespo y Guerrero (2001) ofrecen una conceptualización alternativa que incluye saber *declarativo* (saber qué), *procedural* (saber cómo) y *condicional* (saber cuándo y por qué), junto con estrategias de *planificación*, de *evaluación* (durante o al finalizar la lectura) y *remediales* (utilizadas por el lector para resolver los fallos de comprensión detectados).

También Mokhtari y Reichard (2002) plantean tres tipos de estrategias metacognitivas que utilizan los lectores en instancias de comprensión de textos. Primero, *estrategias globales de lectura*, orientadas a la evaluación global del texto y cuyo propósito es realizar un análisis general del escrito para preparar el acto de lectura; incluyen establecer un propósito para la lectura, activar conocimiento previo, evaluar si el contenido del texto coincide con el propósito planteado, predecir de qué se tratará el texto, confirmar predicciones, leer de manera rápida para dilucidar contenido, identificar las características textuales, tomar decisiones con respecto a qué leer detenidamente, usar pistas textuales, usar la estructura textual y otros elementos textuales para mejorar la comprensión. Segundo, *estrategias de resolución de problemas*, más localizadas, utilizadas deliberadamente para navegar a través de los textos de manera hábil y resolver dificultades cuando el texto se vuelve difícil de comprender; incluyen leer despacio y cuidadosamente, ajustar la velocidad lectora, prestar atención al proceso lector, realizar pausas para reflexionar sobre la lectura, releer, visualizar la información leída, leer el texto en voz alta y adivinar el significado de palabras desconocidas de acuerdo al contexto. Tercero, *estrategias de apoyo a la lectura*, que involucran el uso de materiales de referencia externos al texto; incluyen tomar notas mientras se lee, parafrasear la información del texto, visitar información leída previamente, realizar autopreguntas, usar materiales de referencia como ayuda, subrayar la información del texto, discutir las ideas del texto con otros y escribir resúmenes a partir de la lectura.

Finalmente, en su perspectiva educativa acerca de la comprensión, Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo (2010) plantean que los lectores competentes tienen una capacidad metacognitiva de control sobre el proceso: entienden que comprender supone elegir, por un lado, qué se quiere lograr con la lectura y, por otro, cuáles son las estrategias más adecuadas para alcanzar ese objetivo si surge algún problema. A su vez, los autores distinguen entre *procesos fríos*, específicos de la comprensión, que involucran, entre otras, estrategias de autorregulación: crear metas y planes o detectar errores de comprensión y repararlos; y *procesos cálidos*, vinculados a aspectos personales y afectivos: valorar la actividad como deseable y viable, mantener el compromiso con las metas de partida, controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso, o explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos.

En contraste, para una perspectiva sociocultural, la lectura y la escritura constituyen prácticas sociales en las que la gente aplica habitualmente recursos materiales y simbólicos para actuar de forma conjunta en el mundo (Chouliaraki y Fairclough, 1999) y que involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Por su parte, los sujetos no se consideran meros efectos de sus características culturales, sino más bien participantes en comunidades de práctica que ocasionalmente negocian con los posicionamientos institucionales hegemónicos (Zavala, 2019). La literatura distingue grosso modo

entre prácticas letradas académicas, ligadas al uso de la lectura y la escritura en ambientes educativos que institucionalmente favorecen formas letradas hegemónicas y dominantes, y prácticas letradas vernáculas, que engloban literacidades de ámbitos privados o comunitarios, en ocasiones ocultas o estigmatizadas (Barton y Hamilton, 2004).

Las prácticas letradas y los procesos de comprensión en entornos educativos han sido tradicionalmente vinculados al desempeño académico. Para Jiménez (1994), el desempeño académico corresponde al nivel de conocimientos demostrado por un estudiante en un área o disciplina, comparado con la norma de edad y nivel académico. Asimismo, Garbanzo (2007) define el desempeño como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Según Edel (2003), la forma más usada para medir el desempeño son las calificaciones, usualmente por el promedio obtenido en determinado lapso y/o ciclo educativo. Conceptualizar el desempeño académico a través de las calificaciones obtenidas en las trayectorias escolares ofrece como interés una medición distribuida entre diferentes docentes y asignaturas en tanto control de acceso a la graduación que, al mismo tiempo, está ecológicamente situada en contextos educativos reales en las vidas de los estudiantes.

La investigación de la metacognición en contextos de educación superior se ha enfocado principalmente en las percepciones de los estudiantes respecto de la efectividad de sus procesos y estrategias de planificación, control y monitoreo. Mediante entrevistas semiestructuradas a 28 estudiantes universitarios chilenos, Núñez (1998) estudió cualitativamente las estrategias que utilizan al comprender un texto de estudio en educación superior en contraste con las estrategias que utilizaban en el sistema escolar. Determinó que los estudiantes muestran una mayor capacidad de abstracción al seleccionar información en la universidad mediante la utilización de la estrategia metacomprendiva de releer para evaluar información importante seleccionada. Respecto a la organización de la información, los estudiantes universitarios utilizan más frecuentemente estrategias de macroestructura, tales como inferir la relación entre las ideas fundamentales del texto, aplicar la información textual a nuevas situaciones, construir imágenes del contenido textual y criticar el contenido textual. Finalmente, respecto a la evaluación final de la comprensión, los estudiantes universitarios utilizan estrategias como evaluar la comprensión a través del diálogo con pares, la explicación a sí mismos y la comparación con otros textos.

De forma similar, Channa, Nordin, Simming y Buriro (2017) se valen de entrevistas semiestructuradas para identificar estrategias exitosas de comprensión utilizadas por estudiantes pakistaníes de primer año de ingeniería para planificar, monitorear y evaluar el resultado del proceso de lectura. Obtener una panorámica general de los textos a través de las técnicas de *skimming* (búsqueda de la idea principal), *scanning* (lectura de localización) y preguntas (a sí mismos y/o al texto) demostraron ser efectivas para la planificación de la lectura. Crear imágenes mentales, seleccionar ideas de soporte y palabras clave, y utilizar conocimiento previo, entre otras, también se evidenciaron como estrategias útiles en la fase de monitoreo. Al finalizar la lectura, estrategias tales como resumir, parafrasear y auto-preguntarse resultaron ser igualmente efectivas.

Otros estudios han explorado la relación entre estrategias metacognitivas y el desempeño de los estudiantes. Desde un enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas, García-Pérez, Fraile y Panadero (2020) identificaron el conocimiento declarativo de estrategias para el aprendizaje (incluyendo aquellas utilizadas en tareas de lectura) de 17 estudiantes de alto y bajo desempeño de las carreras de

psicología y ciencias deportivas de una universidad española. Los resultados indicaron que los estudiantes tanto de alto como de bajo desempeño académico reportaron principalmente estrategias básicas de aprendizaje, tales como hacer resúmenes y esquemas. En contraste, los estudiantes de alto desempeño cambiaron sus estrategias de acuerdo con el conocimiento que poseían acerca de sí mismos y de las tareas, mientras que los estudiantes con bajo nivel de desempeño demostraron tener problemas de organización y un conocimiento estratégico limitado.

En sintonía con los hallazgos de García-Pérez, Fraile y Panadero (2020), DiFrancesca, Nietfeld y Cao (2016) desarrollaron un estudio de enfoque cuantitativo con estudiantes universitarios de alto y bajo desempeño en la carrera de psicología educacional de dos universidades estadounidenses. A través de la ejecución de pruebas de contenido relacionado con temáticas de la malla curricular de la carrera y de cuestionarios de la escala de Regulación del Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI, Schraw y Dennison, 1994), no hallaron diferencias significativas entre estudiantes de alto y bajo desempeño en términos de conocimientos previos, habilidad general o autoeficacia. Sin embargo, sí se diferenciaron en cuanto a su monitoreo metacognitivo y uso reportado de estrategias durante la duración del curso; los estudiantes con bajo desempeño declararon no saber qué estrategias utilizar para obtener buenos resultados en las tareas asignadas, mientras que aquellos de buen desempeño declararon saber qué estrategias les sirvieron en el pasado y cuándo y cómo utilizarlas de nuevo, además de reconocer áreas débiles en su aprendizaje y tener un plan para abordarlas.

Por último, existen trabajos que exploran el rol de la metacognición en tareas que suponen la cooperación e interacción. Desde una perspectiva cuantitativa, Pérez de Albéniz, Escolano, Pascual, Lucas y Sastre (2015) desarrollaron un estudio que buscó conocer el análisis metacognitivo que realizan estudiantes españoles de primer año universitario de pedagogía frente a tareas cuya resolución requiere la combinación de estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo. A través de la utilización de un capítulo teórico, un caso práctico y un cuestionario adaptado de la escala MAI, concluyeron que la aplicación de un aprendizaje autónomo para la elaboración de un contenido, combinado con el aprendizaje colaborativo, tiene resultados positivos sobre la percepción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje. Estos resultados corroboran la importancia de potenciar la cooperación entre estudiantes como una estrategia eficaz para promover la metacognición, especialmente cuando se combinan actividades de diversos formatos y distintos niveles de compromiso o interacción.

En contraste, los estudios que abordan la lectura como práctica han colocado su interés en cómo los estudiantes relacionan sus prácticas comunitarias y hogareñas con las prácticas académicas, cómo negocian sus identidades en estos espacios de escolaridad formal, y cómo estos procesos de enculturación y resistencia activa pueden determinar su desempeño académico y sus posibilidades de persistencia y graduación. En Latinoamérica, destacan los hallazgos de Zavala (2011), quien realizó dos estudios de caso sobre estudiantes quechuahablantes en una universidad peruana con el objetivo de mostrar las estrategias agentivas que estos desarrollan en el proceso de apropiación de la literacidad académica, tanto lectura como escritura. Los estudiantes exhibieron simultáneamente resistencia a la literacidad académica y estrategias para acomodarse a ella con la mediación de sus literacidades vernáculos, tales como escribir un diario académico como espacio de reflexión o una monografía en estilo poético sobre experiencias propias y ajenas.

En esta línea también destacan los estudios realizados por Ávila Reyes, Navarro y Tapia-Ladino (2020, 2021), quienes buscaron recolectar perspectivas de estudiantes diversos (N=30) de un programa de admisión equitativa en tres universidades chilenas. Mediante entrevistas y encuestas, los resultados mostraron una baja valoración estudiantil de sus propias prácticas letradas vernáculas, tales como la lectura de sitios web de temas de interés, de cómics y de manga, la escritura de blogs y el diseño y creación de memes, entre otras. Junto a ello, se demostró una tensión entre su identidad y desempeño lingüístico en diferentes espacios de uso dentro y fuera del ámbito académico. Asimismo, se evidenció persistencia en el uso de prácticas letradas autogestionadas (por ejemplo, elaborar resúmenes, destacar ideas y participar en conversaciones grupales con compañeros), el compromiso con la tarea de escritura y la posibilidad de desarrollar una voz propia en sus producciones escritas.

Finalmente, Castro-Azuara, Domínguez-Ángel y Nava-Nava (2020) realizaron una investigación de corte cualitativo-interpretativo con el objetivo de identificar el impacto que tienen las percepciones estudiantiles acerca de lectura y escritura en el desempeño académico. Mediante entrevistas a estudiantes de una universidad pública de México provenientes de sectores vulnerados y con bajo desempeño escolar, el estudio da cuenta de las dificultades académicas asociadas a la comprensión y comunicación de saberes y su impacto en el fracaso y deserción escolar. Se concluyó que existe una correlación evidente entre capital cultural, desempeño escolar y las prácticas de escritura y lectura derivadas de representaciones tradicionales transferidas de las experiencias educativas previas a la formación profesional.

En suma, como muestra este breve relevé, los estudios sobre lectura en educación superior suelen optar o bien por caracterizar el uso situado, diverso y significativo que hacen los estudiantes de la lectura, o bien por identificar las estrategias metacognitivas más exitosas para la comprensión y el desempeño académico. Sin embargo, aún es incipiente el estudio de la lectura desde una perspectiva compleja que combine ambos intereses.

## Metodología

Esta investigación busca responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué estrategias metacognitivas para la comprensión lectora utilizan estudiantes de alto y bajo desempeño?
2. ¿En qué prácticas de lectura académica y vernácula participan estudiantes de alto y bajo desempeño?

Se elaboró un diseño de investigación cualitativo, interpretativo y descriptivo (Creswell y Creswell, 2018) para comprender la realidad descrita por los actores que participan en la problemática de interés, en este caso las estrategias metacognitivas de comprensión y las prácticas de lectura declaradas por estudiantes universitarios.

Para el muestreo, se consideró la matrícula completa del año 2018 (N=931) de una universidad estatal, regional, de investigación y selectiva de Chile y se realizó un muestreo intencionado (Creswell

y Creswell, 2018). Se clasificó cada estudiante en cuartiles según su promedio semestral con relación a su cohorte de carrera; se filtraron los estudiantes que se mantuvieron de forma continua en los cuartiles altos (3 o 4) durante sus primeros 6 semestres en la universidad, considerados de alto desempeño, y los que se mantuvieron de forma continua en los cuartiles bajos (1 o 2), considerados de bajo desempeño. Para diversificar los casos, se cauteló que hubiera tanto hombres como mujeres, que pertenecieran a deciles socioeconómicos diferentes (los deciles 1-6 en Chile obtienen gratuidad en sus estudios garantizada por el estado) y que estuvieran inscritos en carreras de dos grandes áreas (Ciencias de la Salud, Ingenierías y Ciencias Agronómicas o Ciencias Sociales y Humanas).<sup>5</sup> Con estos criterios, se seleccionaron 10 estudiantes al azar, especificados en la Tabla 1. Los estudiantes estaban cursando su séptimo semestre (cuarto año universitario) cuando se realizó el estudio.

Se invitó a los estudiantes a participar en el proyecto directamente por correo electrónico; al ser una invitación directa y no un llamado abierto público, se redujo el riesgo de autoselección (i.e., que solo cierto perfil de estudiante se presentara al llamado). Las 10 entrevistas se realizaron mediante Zoom entre el 9 de abril y el 3 de junio de 2021 y duraron entre 50 y 60 minutos. En todas ellas participó un conductor, que establecía el contacto interpersonal principal con el entrevistado y hacía las preguntas del instrumento, y un analista de apoyo, que hizo preguntas añadidas y tomó notas de campo.

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada de 25 preguntas centrales y 20 preguntas de profundización, desarrollado para el proyecto más amplio en el que este artículo se inscribe. Mediante este instrumento, se buscó recoger las perspectivas y experiencias de estudiantes respecto de prácticas letradas académicas y vernáculas, así como experiencias

**Tabla 1.** Casos de estudio

Área	Desempeño	Decil 1-6 (gratuidad)	Decil 7-10 (no gratuidad)
Ciencias de la Salud, Ingenierías y Ciencias Agronómicas	Alto	George: hombre, ingeniería eléctrica	Andrea: mujer, medicina
	Bajo	Lili: mujer, agronomía	Erizo: hombre, ingeniería industrial
Pequeño: hombre, informática			
Ciencias Sociales y Humanidades	Alto	Fabi: hombre, psicología	Paz: mujer, pedagogía en inglés
	Bajo	María: mujer, pedagogía básica	Camila: mujer, pedagogía parvularia
Mark: hombre, administración pública			

Fuente: elaboración propia

<sup>5</sup> Una combinación de rasgos no arrojó resultados: bajo desempeño, decil alto, Ciencias Sociales y Humanas; en ese caso, se ajustó el criterio de consistencia en el bajo desempeño y se habilitó que uno de los 6 semestres tuviera un desempeño en cuartil 3.

de enseñanza, aprendizaje y transferencia en la universidad. La entrevista incluye el método de conversación sobre textos (Lillis, 2008) en la que los estudiantes recuperan conocimientos, impresiones, valoraciones, experiencias y actividades vinculados a textos que eligen voluntariamente para llevar al encuentro. Para los fines de este artículo, se solicitó a los estudiantes una lectura universitaria que consideraran “desafiante”. La entrevista fue sometida a evaluación externa por un experto internacional, y fue piloteada con dos estudiantes. En la Tabla 2 se detallan los ejes, objetivos, preguntas centrales y preguntas de profundización utilizadas para los objetivos de la investigación reportada en este artículo, si bien las entrevistas se codificaron en su totalidad.

Las entrevistas se transcribieron (N= 76926 palabras) y se realizó una codificación cualitativa mediante QSR NVivo 11 (Saldaña, 2016) con un esquema de códigos (Geisler y Swarts, 2019) basado en las categorías generales de interés. El nodo *estrategias metacognitivas de comprensión textual* fue codificado en los subnodos no excluyentes *modalidad* (colaborativa o individual) y *tipo* (global, de apoyo o de resolución de problemas; Mokhtari y Reichard, 2002). El nodo *prácticas de lectura* fue codificado en los subnodos excluyentes *prácticas académicas* y *prácticas vernáculas*.

Los fragmentos textuales codificados fueron auditados y analizados cualitativamente en mayor detalle. Posteriormente, se cuantificó la cantidad de ocurrencias para cada nodo y subnodo. Finalmente, las frecuencias fueron vinculadas con el caso de interés: estudiantes de alto y bajo desempeño.

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la universidad que lo aloja. Al convocar a los estudiantes, se cauteló que el correo electrónico no fuera enviado por sus profesores ni por autoridades de la institución para evitar coacción de cualquier tipo. Además, no se tematizó el hecho de que los estudiantes pertenecieran al grupo de alto o bajo desempeño para evitar que esto resultara en una percepción de evaluación por parte de los investigadores. Los participantes recibieron de forma anticipada un consentimiento informado, que luego se comentó y explicó en la entrevista, y mediante el cual confirmaron formalmente su participación voluntaria en el estudio. Los estudiantes eligieron un seudónimo con el que se podía reportar su palabra sin amenazar la confidencialidad de su identidad. Durante la entrevista, los estudiantes decidieron si encender o no su cámara.

Es preciso señalar algunas limitaciones en el presente estudio. Si bien la cantidad de entrevistas (N=10) permite extraer conclusiones de interés, se requiere ahondar en las tendencias reportadas mediante entrevistas de continuidad con los mismos estudiantes. Además, a pesar de la diversidad sociodemográfica en los casos de estudio, esta investigación se circunscribe a una sola institución de educación superior y, por tanto, las conclusiones deben ser ajustadas y contrastadas en otros contextos educativos.

## Resultados y discusión

Las menciones a estrategias metacognitivas de lectura según la tipología de Mokhtari y Reichard (2002) son similares entre el grupo de alto (N=83) y bajo desempeño (N=80), tal como muestra la Tabla 3. Este hallazgo estaría indicando un uso transversal de estrategias metacognitivas de lectura en estudiantes universitarios persistentes, que están cursando su cuarto año universitario, independientemente de su desempeño.

**Tabla 2.** Entrevista semiestructurada con conversación sobre textos (preguntas orientadas a indagar en estrategias de lectura)

Eje	Objetivos	Preguntas centrales	Preguntas de profundización
<b>Prácticas Letradas Vernáculas</b>	Identificar la práctica regular de <b>formas de literacidad fuera de la universidad</b> (radios, YouTube, videojuegos, blogs, Instagram, etc.).	En una típica semana, ¿qué cosas lees que no sean de la universidad?	Considera, por ejemplo, las cosas que lees en tu celular. Recuerda que estamos rodeados de textos y leemos y escribimos sin darnos cuenta. Por ejemplo, un chat en un videojuego, un posteo en redes, un whatsapp o las notas de un cabildo, entre muchas otras cosas. Pensando entonces en tu semana, ¿qué cosas lees o escribes?
	<b>Fomento o valoración</b> de la lectura y escritura en casa	Fuera de la situación escolar, ¿cuál es tu primer recuerdo con la lectura?	Profundizar en las prácticas vernáculas que mencionan. ¿En qué consiste? Y ¿qué haces ahí? ¿Cuán seguido lo haces? ¿Qué haces con esos textos (los compartes, etc.)?
<b>Prácticas Letradas Académicas</b>	Identificar <b>estrategias de lectura</b> utilizadas para resolver conflictos en la comprensión del texto.	Ahora vamos a trabajar con el texto de lectura “desafiante”. ¿Por qué elegiste este texto? Entonces, con este texto, intenta recordar todo lo que hiciste, con todos los detalles, desde que te dieron a leer el texto hasta que terminó el curso. ¿Y qué haces cuando te encuentras con un texto que no te gusta (o que te cuesta entender)? ¿Y qué haces cuando te encuentras con un texto que sí te motiva?	Intenta recordar lo primero que hiciste cuando tomaste el texto. ¿Qué hiciste específicamente? ¿Subrayaste? Cuando leíste el texto, ¿escribiste algo? ¿Tomaste notas? ¿Conversaste acerca del texto con otras personas? (Indagar: formato de las notas (papel o digital), qué personas son y por qué la eligió, cuándo en relación con la lectura, etc.) ¿Hubo algo que te haya generado dificultad en la lectura? ¿Qué hiciste con eso? (Remediales: si no mencionan dificultades de comprensión, intencionar esta pregunta) ¿Qué haces si no sabes nada del tema del texto? ¿Cómo te concentras durante la lectura? ¿Cuántas veces lees el mismo texto?
	Establecer potenciales <b>mecanismos de transferencia de estrategias</b> a distintos contextos y prácticas.	Hemos conversado sobre textos y experiencias en particular. Estas preguntas son sobre tu experiencia más general con los textos. ¿Hay algunos conocimientos o estrategias que siempre uses al escribir o leer un texto? ¿Sientes que trajiste esas herramientas de antes, o las aprendiste en la universidad? ¿En qué curso o con qué profesor?	Es decir, tus “tips”. ¿Escribes o lees el texto de una sola vez, tomas notas, etc.? ¿Sientes que (práctica letrada mencionada anteriormente) te ha ayudado a enfrentar las tareas de lectura o escritura en la universidad?
<b>Pregunta abierta</b>	Habilitar comentarios no anticipados	Muchísimas gracias por tu tiempo y por compartir estas experiencias con nosotros. ¿Hay algo que quieras agregar sobre la lectura y escritura? ¿Hay algo relevante que no te hayamos preguntado y que quieras compartir?	

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3.** Menciones a estrategias metacognitivas según nivel de desempeño y modalidad

	Alto desempeño				Bajo Desempeño			
	Individual		Colaborativa		Individual		Colaborativa	
	N	Ent <sup>6</sup>	N	Ent	N	Ent	N	Ent
Estrategias globales de lectura	13	5	0	0	29	5	0	0
Estrategias de resolución de problemas	18	4	0	0	8	4	0	0
Estrategias de apoyo a la lectura	36	5	16	5	38	5	5	3
TOTAL	67	5	16	5	75	5	5	3

Fuente: elaboración propia con base en Mokhtari y Reichard (2002).

Sin embargo, la Tabla 3 también muestra contrastes de interés: predominancia de estrategias globales de lectura en estudiantes de bajo desempeño (N=29) en comparación con alto desempeño (N=13); predominancia de estrategias de resolución de problemas en estudiantes de alto desempeño (N=18) en comparación con bajo desempeño (N=8); y predominancia de estrategias colaborativas de apoyo a la lectura en estudiantes de alto desempeño (N=16) frente a estudiantes de bajo desempeño (N=5, en solo tres entrevistas). Estos contrastes se exploran a continuación.

En primer lugar, la predominancia de estrategias globales de lectura en estudiantes de bajo desempeño da cuenta de un interés deliberado y planificado por establecer un estado propicio para el acto de lectura, a partir del análisis general del texto y la situación de lectura, lo que sugiere un conocimiento acerca de sí mismos como lectores. Los estudiantes de bajo desempeño manipulan distintos factores actitudinales y ajustan aspectos materiales del entorno (espacios, participantes, artefactos) que influyen en la efectividad del proceso lector, como ilustran Lili y Pequeño.

Lili (Agronomía, bajo desempeño): si es algo de la universidad en que necesito de verdad concentrarme más, prefiero no sé, aislarme en la pieza o algo así en realidad, o leerlo en la noche cuando están durmiendo.

Pequeño (Informática, bajo desempeño): simplemente yo creo que fuerza de voluntad. Tiro el teléfono lejos y trato de no pararme hasta cierto punto, porque, para empezar, el teléfono me distrae mucho, los perros en mi casa, a veces me distraigo mucho.

Tanto Lili como Pequeño señalan la dificultad para lograr un estado de concentración continua, y reportan la utilización de estrategias vinculadas al entorno físico de la lectura. En estos y otros testimonios de estudiantes de bajo desempeño se ilustran situaciones de dificultad para motivarse, concentrarse y completar las lecturas universitarias, pero también un uso frecuente y eficiente de estrategias para contrarrestar estos impedimentos.

En contraste, los estudiantes de alto desempeño mencionan con menor frecuencia estrategias globales de lectura, lo que puede estar indicando que ya las han internalizado y automatizado. Por otro lado, sus estrategias globales no solo se vinculan con gestionar la motivación y la concentración para

<sup>6</sup> Se aclara la cantidad de entrevistas en las que se producen las menciones para comprender mejor su distribución dentro de los 10 casos estudiados.

la lectura, sino con la toma de decisiones a partir de factores inherentes a los textos, como expresan los testimonios de Fabi (reconoce clases de textos y dificultades asociadas) y George (aborda textos que le gustan con curiosidad):

Fabi (Psicología, alto desempeño): en general me cuesta leer los textos un poco más antiguos, como un poco más filosóficos. Como que es difícil de abstraer las ideas principales.

George (Ingeniería eléctrica, alto desempeño): un texto que me motiva, por ejemplo, lo mismo que decía de las historias de terror que me interesan, como leerlas, claro, lo veo de distinta forma, siento curiosidad.

En segundo lugar, las estrategias de resolución de problemas tienen una mayor presencia en estudiantes de alto desempeño (N=18) que en estudiantes de bajo desempeño (N=8). A pesar de este fuerte contraste, tanto estudiantes de alto como de bajo desempeño destacan la relectura como la estrategia más frecuente para abordar textos difíciles. Se trata de un hallazgo que confirma estudios previos sobre la temática (Núñez, 1998), y que brinda información sobre el tiempo real que requieren los estudiantes para completar las lecturas obligatorias en la universidad.

Andrea (Medicina, alto desempeño): en general, cuando es cosas que sí entiendo, como que lo puedo leer quizás 3 veces, pero es como, en verdad, solamente por estar como segura de que lo que hice está bien, pero con 2 yo creo que estoy bien en general, pero la tercera es como por si acaso.

María (Pedagogía Básica, bajo desempeño): me enfrento al texto y trato de entender de qué se trata, de todo. Intento leerlo, lo leo 3 veces si es necesario para poder comprenderlo.

Finalmente, las estrategias de apoyo a la lectura son predominantes en las entrevistas, tanto para bajo (n=43) como, especialmente, alto (N=52) desempeño. El análisis de la modalidad muestra, sin embargo, un contraste de interés: los estudiantes de alto desempeño mencionan con alta frecuencia (N=16) un uso autogestionado de estrategias de lectura colaborativas. Independientemente de si la tarea exige o no que haya una discusión con otros en torno a la lectura, los estudiantes de alto desempeño tienden a buscar a otras personas, generalmente pares, para discutir y dialogar acerca de las proposiciones de los textos, tal como se extrae de los testimonios de Camila y Paz.

Camila (Pedagogía Parvularia, alto desempeño): Con mis amigas, que siempre vamos leyendo, yo creo que todos los estudiantes lo hacen, “ya, ¿leíste el texto?”, “sí”, “¿qué piensas tú, qué está diciendo acá, entonces?” entre nosotras, quizás, ir construyendo lo que quería decir el autor o nuestra interpretación de lo que quería decir el autor.

Paz (Pedagogía en Inglés, alto desempeño): Si no me gusta mucho lo que leí, también discutirlo más, como que alguien más me lo cuente, para que sea un poco más significativo, como esta otra persona puede ser significativa para mí, después el aprendizaje puede convertirse más significativo.

De esta forma, la lectura con otros surge en el discurso de estudiantes de alto desempeño como una estrategia asentada que ponen regularmente en práctica, un hallazgo que confirma estudios previos (Núñez, 1998; Pérez de Albéniz et al., 2015). Junto a ello, se percibe una atención por la dimensión dialógica de la lectura y por la discusión productiva (Meneses et al., 2016) sobre la lectura, a veces cara a cara, otras veces de manera *online*. Se trata de una estrategia compleja, participativa, con roles distribuidos y definidos, y con responsabilidad y propósitos acordados en conjunto, como se extrae del testimonio de Fabi.

Fabi (Psicología, alto desempeño): Tenemos dos formas, en donde, bueno, uno comparte la pantalla y todos vamos leyendo a la misma vez, y una persona dice “me avisan si es que terminaron de leer para bajar un poco más” y así lo vamos haciendo, o bien, el profesor... o encontramos un texto, lo dividimos en partes, lo leemos y después nos reunimos y discutimos en torno a eso, y cada uno, no sé, comparte la pantalla, muestra lo que destacó, lo que no destacó, los comentarios que hizo y todas esas cosas.

Es importante destacar el componente autogestionado de las estrategias que se ponen en juego, una modalidad reportada por investigaciones con estudiantes resilientes tanto en Chile (Ávila Reyes et al., 2020, 2021) como en otros países latinoamericanos (Zavala, 2011). Asimismo, estos hallazgos se vinculan al relevo de prácticas letradas colaborativas, complejas y agentivas, según reportan Ivanič et al. (2009) respecto de las prácticas de escritura cotidianas de los estudiantes.

En efecto, este tipo de estrategias colectivas requiere de una organización previa a la tarea por parte de los estudiantes, e implica una toma de decisión en conjunto con respecto a la modalidad de la lectura (digital, impresa), así como una instancia posterior para habilitar la discusión y sociabilización de ideas y comentarios. Los estudiantes de alto desempeño valoran positivamente esta experiencia de lectura compartida, lo cual parece sugerir un grado importante de conocimiento respecto de sí mismos como lectores, de la tarea y de las estrategias (Schraw y Dennison, 1994). El conocerse a sí mismos y sus habilidades como lectores, los objetivos y características de la tarea de lectura y las estrategias que conscientemente utilizan para favorecer a comprender les permitiría, eventualmente, dialogar de manera más eficaz con otros acerca de las proposiciones de los textos y considerarlo una experiencia significativa de aprendizaje.

En contraste, los estudiantes de bajo desempeño se refieren a estrategias de lectura con otros en menor frecuencia (N=5 en solo tres entrevistas) y, en particular, cuando es la propia tarea de lectura la que lo exige, como se desprende del testimonio de Pequeño:

Pequeño (Informática, bajo desempeño): Sí, es que eso es, en su mayoría eran trabajos grupales, entonces yo creo que comentarlo con otra persona también ayuda mucho a entenderlo. Aunque sea, uno puede ver distintos puntos de vista respecto a esto, y lo hice así, no y eso po, que después de ver los distintos puntos de vista ahí a uno se le puede ir interiorizando más.

Si bien el estudiante muestra una valoración positiva respecto de la multiplicidad de sentidos que distintos lectores construyen y comparten en la lectura colaborativa, también es evidente que esta dinámica no es necesariamente autogestionada, sino que se moviliza desde la propia naturaleza y requerimientos de la tarea, en este caso de tipo grupal. En el testimonio de Mark, por su parte, la estrategia de lectura colaborativa es en realidad una distribución de lecturas mediante el género resumen. Si bien

se ofrece una valoración positiva del aprendizaje colectivo en la lectura de textos del curso, se trata de una estrategia impuesta por el grupo en la que los roles se desempeñan de forma individual y aislada.

Mark (Administración pública, bajo desempeño): En Historia, teníamos, en “Historia de las Instituciones Públicas” teníamos que leer mucho y textos complejos y largos, digamos, entonces, ahí sí nos organizamos para hacer resúmenes como curso, y ahí ya si es que tú no hacías tu resumen, todos te gritaban, por así decirlo, porque todos se la jugaban y confiaban en ti, y ahí fue como que también, estaba aprendiendo recién estas herramientas y ahí fue cuando las comencé a poner en práctica, ahí aprendimos en conjunto, digamos, aprender a identificar y a leer mejor un texto, a poder descifrar su información.

Los estudiantes tanto de alto como de bajo desempeño marcan ideas importantes en el texto, toman notas, subrayan y destacan ideas importantes, tal como señala la literatura (García-Pérez et al., 2020), aunque en el caso de los estudiantes de alto desempeño es más frecuente que las notas se transformen en apuntes, resúmenes y mapas conceptuales. Por otro lado, ambos grupos traducen palabras del inglés y buscan o anotan el significado de términos que desconocen. Por último, contrastan la lectura con otras fuentes, un hallazgo reportado previamente en la literatura (Núñez, 1998; Pérez de Albéniz et al., 2015), si bien esta práctica es especialmente frecuente en estudiantes de alto desempeño. Estos hallazgos muestran aspectos en común en el desempeño lector de estudiantes persistentes que se encuentran cursando la segunda mitad de sus carreras de pregrado, sin importar su desempeño dentro de su cohorte.

Respecto a las prácticas de lectura, tanto los estudiantes de alto como de bajo desempeño reportaron una multiplicidad de prácticas dentro y fuera de entornos escolares y universitarios, como se aprecia en la Tabla 4.

En efecto, el nivel de desempeño no parece relacionado con una participación diferenciada en prácticas lectoras vernáculas, que aparecen con similar frecuencia en estudiantes de alto (N=58) y bajo (N=64) desempeño. Estos hallazgos contravienen la frecuente visión de que los estudiantes no leen fuera de la universidad, en particular aquellos con bajo desempeño.

Asimismo, las prácticas lectoras académicas son también similares en frecuencias de menciones, e incluso se destaca una cierta predominancia en las entrevistas a estudiantes de bajo desempeño (N=100) frente a aquellos de alto desempeño (N=84). El hecho de que todos los entrevistados se encuentren en su cuarto año universitario como estudiantes regulares, más allá de su desempeño, puede quizás explicar este patrón común en las menciones a participación en prácticas lectoras.

**Tabla 4.** Menciones a prácticas lectoras académicas y vernáculas según nivel de desempeño

	Alto desempeño		Bajo desempeño	
	N	Ent	N	Ent
Prácticas lectoras académicas	84	5	100	5
Prácticas lectoras vernáculas	58	5	64	5
TOTAL	142	5	164	5

Fuente: elaboración propia.

El análisis cualitativo muestra que, además de las prácticas letradas académicas vinculadas a las lecturas obligatorias indicadas desde las asignaturas, los estudiantes leen transcripciones de clases; textos complementarios *online* para ampliar el conocimiento del tema; apuntes de clase, resúmenes y mapas conceptuales; traducciones autogestionadas de textos académicos en inglés; y páginas web gubernamentales o científicas sobre temas de las asignaturas. Este tipo de prácticas letradas complementarias, reportadas más arriba en el análisis de estrategias, es más común en estudiantes de alto desempeño, ya que los estudiantes de bajo desempeño se centran más bien en las lecturas obligatorias.

Fuera de la universidad, predomina la lectura individual de ficción, en particular de sagas de fantasía, misterio, terror, romántico, erótico, juvenil, poesía, manga y *fanfiction*; noticias de tipo deportivo, político o de actualidad; consejos e información práctica sobre bienestar; investigaciones sobre ámbitos disciplinares de interés, como la tecnología, psicología o filosofía; artículos o comentarios de opinión; instructivos y mensajes en videojuegos; funas (denuncia informal y pública contra una persona u organización por diferentes temas); y textos escolares o literarios destinados al entorno familiar (hijos, hermanos, novios, abuelos). Los testimonios de Camila y Erizo ilustran algunos de estos diversos intereses:

Erizo (Ingeniería industrial, bajo desempeño): Me gustan caleta [mucho] el género *shōjo* que es como el romántico [...] Actualmente estoy leyendo, y ha sido lo único que he abordado, un manga que se llama *Kimi Ni Todoke*, que estoy leyendo ya por segunda vez, y ese sería como actual, el que cuando tengo tiempo quiero seguir avanzando.

George (Ingeniería eléctrica, alto desempeño): me gusta como buscar investigaciones también relacionadas con la tecnología. Eso igual va súper afín a mi carrera, entonces, sí, todo lo que es tecnología, videojuegos, un poco, pero sí, en tecnología hay en un estilo del libro como esos de terror que te estaba diciendo.

Erizo expresa su interés por lectura de manga, en particular por un género conocido por presentar historias que se centran en la amistad, el compañerismo y el romance y que son relatadas desde un punto de vista femenino. George, por su parte, menciona la lectura de temas de tecnología, de pertinencia para su carrera, y señala paralelismos entre esa afición lectora y su interés por las novelas de terror.

Respecto de las relaciones entre prácticas académicas y vernáculas, algunos estudiantes de bajo desempeño señalan el rol de las instituciones educativas como promotoras de prácticas vernáculas autogestionadas. En efecto, reportan que a partir de una asignatura curricular o extracurricular descubrieron ciertas temáticas o géneros literarios, y que luego continuaron una búsqueda más personal y autónoma, como expresan Lili y Erizo; este rol de patrocinadores o *sponsor* de literacidad (Brandt, 2001) de las instituciones educativas es más frecuente en estudiantes de bajo desempeño.

Lili (Agronomía, bajo desempeño): fue cuando entré a la media, que también tenía como las pruebas mensuales de lectura, y ahí fue como un mes que me tocó leer *Elegí Vivir* y fue como ese libro el que me, como que me enganchó y yo dije así, pucha, si este libro largo, porque comparado a los libros de la básica era bastante largo, me quedó gustando y lo leí rápido por lo mismo, ¿cómo no van a haber otros libros quizás un poco más gruesos, más extensos que también me gustan y que igual los pueda leer también rápido? Y ahí fue como que empecé a curiosear un

poco en el tema de los libros y encontrando libros que me quedaban gustando o géneros que me quedaban gustando, y al final fui buscando dentro de esas mismas clases de libros.

Erizo (Ingeniería industrial, bajo desempeño): la primera vez que yo quise ya conseguir un libro físico y que me gustó y que me obsesioné con encontrar el dos y como que de ahí pa adelante fui comprando y comprando, fue *Juventud en Éxtasis*, que fue un libro que nos hicieron leer a nosotros por el marco que tenía en ese momento la escuela, y me gustó la historia, ya, tuvimos la prueba y ya quedé como metido “ya, qué pasa después”, estábamos como en séptimo, octavo, entonces, ahí pedí que me lo compraran, me lo compraron, me lo terminé y qué pasa después, no pasa nada, porque no tenía otra, otro, una continuación, entonces ahí fui buscando libros de, como que siguieran de la índole, sobre todo género romántico.

En el caso de los estudiantes de alto desempeño, el vínculo que reportan entre prácticas vernáculas y académicas es diferente: señalan apelar a formas de lectura desarrolladas de manera autónoma que ayudan a complementar las exigencias académicas, como muestran Andrea y Fabi a continuación. Se trata de prácticas letradas académicas, pero con rasgos propios de prácticas vernáculas: autogestionadas, no requeridas institucionalmente y muchas veces invisibilizadas.

Andrea (Medicina, alto desempeño): como que empiezo a buscar otros libros o como el mismo tema que quizás me interesa, en Google simplemente, como buscar páginas o a veces solo esquemas me pueden dejar más clara, y también videos en YouTube, como que hay muchos videos en YouTube de Medicina, entonces, explican súper bien, y de ahí ya cuando vuelvo al texto como que sé pa dónde va, entonces, como que me puedo ubicar bien en el trabajo.

Fabi (Psicología, alto desempeño): Yo leí el texto y después volví a repasar la clase para poder hacer la síntesis, que me tomé igual un buen tiempo haciendo las síntesis porque el texto igual era largo, era, era igual complicado, pero igual lo pude hacer. Después de eso seguí buscando información de Jerome Bruner, en Google, en videos de YouTube también, me fui apoyado por otras cosas distintas a la lectura y ahí pude hacer la formulación del texto de los conocimientos previos y la conclusión.

En efecto, tanto Andrea como Fabi buscan fuentes alternativas, escritas y audiovisuales, para complementar las lecturas y las tareas derivadas. De alguna manera, los estudiantes de bajo desempeño transfieren prácticas descubiertas en el espacio escolar al espacio privado, mientras que los estudiantes de alto desempeño aprovechan prácticas privadas y autogestionadas pertinentes para su transferencia al espacio institucional y la mejora de su desempeño académico, un fenómeno reportado en estudios previos (Ávila Reyes et al., 2020, 2021; Zavala, 2011). En ambos casos, estas dinámicas de transferencia muestran los vasos comunicantes y la dificultad para hacer una distinción taxativa entre las prácticas de los ámbitos académico y privado.

## Conclusiones

Esta investigación ha demostrado que los estudiantes universitarios muestran un uso activo, frecuente y consciente de estrategias metacognitivas de lectura en entornos académicos, independien-

temente de su desempeño académico alto o bajo en la universidad. Los estudiantes marcan ideas principales y releen textos para comprenderlos mejor, estrategias relevadas previamente por la literatura especializada (García-Pérez et al., 2020; Núñez, 1998; Pérez de Albéniz et al., 2015). Además de las lecturas académicas obligatorias, los estudiantes participan en prácticas letradas académicas complementarias, como lectura de transcripciones de clases y traducciones autogestionadas.

A su vez, los estudiantes universitarios reportan con frecuencia su interés y participación en una gran multiplicidad de prácticas de lectura fuera de la universidad, en particular lectura de ficción, noticias de actualidad, información práctica o técnica y textos destinados al entorno familiar. Algunas de estas lecturas son de alta complejidad, especificidad y extensión. Este hallazgo común a estudiantes con desempeños diversos puede deberse a que todos ellos han logrado atravesar ya seis semestres en una universidad selectiva, es decir, se trata de estudiantes exitosos en términos de persistencia y trayectoria formativa en educación superior.

De esta forma, esta investigación aporta evidencias para contrarrestar las frecuentes narrativas de “crisis de literacidad” (Russell, 2002), que señalan sin fundamento que los estudiantes universitarios leen y escriben poco y mal. Por el contrario, los estudiantes universitarios muestran de forma general estrategias metacognitivas complejas y diversas en sus procesos de comprensión de textos, al tiempo que leen textos diversos y demandantes en su esfera comunitaria y privada.

Las estrategias y prácticas de lectura comunes a estudiantes de alto y bajo desempeño tienen como contraste algunos elementos diferenciadores identificados por esta investigación. En efecto, los estudiantes con alto desempeño reportan un uso más frecuente de estrategias colaborativas de apoyo a la lectura que los de bajo desempeño, en particular de la lectura autogestionada con otros y la discusión productiva, estrategias reportadas previamente por la literatura (Núñez, 1998; Pérez de Albéniz et al., 2015). Se trata de una estrategia compleja, agentiva, con roles distribuidos y definidos, y con responsabilidad y propósitos acordados en conjunto. Además, los estudiantes de alto desempeño se refieren con mayor frecuencia a estrategias de resolución de problemas, en particular a la relectura. De esta forma, los estudiantes de alto desempeño parecen poseer un conocimiento más amplio con respecto a sí mismos como lectores en contexto, a las tareas de lectura y a las estrategias apropiadas para resolverlas.

En contraste, los estudiantes de bajo desempeño declaran utilizar más estrategias globales de lectura y en mayor frecuencia. En particular, se trata de estrategias que, a partir del análisis general del texto y la situación de lectura, ayudan a los estudiantes a establecer un entorno propicio (espacios, participantes y artefactos). Es probable que los estudiantes de bajo desempeño sean más conscientes de su necesidad de usar estas estrategias por sus dificultades para establecer una actitud y un ambiente adecuados para la lectura, y que este uso frecuente de estrategias globales sea parte de su destacada resiliencia en su trayectoria formativa, a pesar de las bajas calificaciones que reciben.

A su vez, el foco de los estudiantes de bajo desempeño en estrategias para combatir la falta de concentración y la interrupción de factores externos puede ser un indicio de la falta de condiciones materiales adecuadas para la lectura de textos solicitados en la universidad. En efecto, estudios recientes han identificado algunas condiciones estructurales inequitativas, como la necesidad de trabajar para la subsistencia, la carencia de espacios privados y bien equipados para leer, escribir y estudiar, o las largas distancias de desplazamiento al centro educativo, que limitan el tiempo y atención que puede

brindarse a la participación letrada (Ávila Reyes et al., 2021) y posiblemente afectan el aprendizaje y el éxito escolar.

Finalmente, se halló que los estudiantes de bajo desempeño con frecuencia se refieren a prácticas de lectura vernácula fomentadas desde espacios escolares, mientras que los estudiantes de alto desempeño se refieren a prácticas autogestionadas no solicitadas institucionalmente, como la búsqueda de fuentes multimodales complementarias, que aplican a tareas académicas de lectura.

En suma, este estudio ha brindado evidencias para una perspectiva compleja sobre la experiencia estudiantil de lectura en educación superior al relevar y vincular tanto dimensiones cognitivas como socioculturales de interés. Por otro lado, este estudio ha logrado identificar un conjunto de estrategias metacognitivas, en particular la lectura autogestionada junto a otros, la relectura para abordar textos complejos y la búsqueda de fuentes complementarias, que podrían incluirse explícitamente en tareas y actividades de lectura a través del currículum.

## Referencias

ÁVILA REYES, N.; NAVARRO, F.; TAPIA-LADINO, M. 2020. Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *education policy analysis archives*, **28**(98): 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>

ÁVILA REYES, N.; NAVARRO, F.; TAPIA LADINO, M. 2021. “My abilities were pretty mediocre”: Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*. <https://doi.org/10.1037/dhe0000366>

BAKER, L.; BROWN, A. 1984. Metacognitive skills and reading. In: R. BARR; M. KAMIL; P. MOSENTHAL; P. PEARSON (eds.), *Handbook of reading research*. New York, Longman, p. 3-74.

BARTON, D.; HAMILTON, M. 2004. La literacidad entendida como práctica social. In: V. ZAVALA; M. NIÑO-MURCIA; P. AMES (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, p. 109-140.

BAZERMAN, C.; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T; FOUQUETTE, D.; GARUFIS, J. 2016. *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 262 p.

BRANDT, D. 2001. *Literacy in American lives*. Cambridge, Cambridge University Press, 258 p.

CARLINO, P. 2013. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, **18**(57): 355-381.

CASTRO-AZUARA, M.C.; DOMÍNGUEZ-ÁNGEL, R.; NAVA-NAVA, R. 2020. Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, **12**(25): 3-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.rple>

CHANNA, M.; NORDIN, Z.; SIMMING, I.; BURIRO, G. 2017. Lenses on metacognition: Teachers’ perceptions toward strategies in reading in a Pakistani context. *Psychology in Russia: State of the Art*,

10(1): 34-48. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0103>

CHIROLEU, A.; MARQUINA, M. 2017. Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2): 139-160. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis. *Journal of English Linguistics*, 29(2): 183-189.

CRESWELL, J.W.; CRESWELL, J.D. 2018. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 5th ed., California, Sage, 388 p.

DIFRANCESCA, D.; NIETFELD, J.; CAO, L. 2016. A comparison of high and low achieving students on self-regulated learning variables. *Learning and Individual Differences*, 30: 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.010>

EDEL, R. 2003. Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(20): 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3312872>

EZCURRA, A.M. 2011. Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. In: N. GLUZ (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Buenos Aires, Ediciones UNGS, p. 23-62.

FLAVELL, J. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34: 906-911.

GARBANZO, G. 2007. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1): 43-63.

GARCÍA-PÉREZ, D.; FRAILE, J.; PANADERO, E. 2020. Learning strategies and self-regulation in context: how higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*, 36: 533-550. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00488-z>

GEISLER, C.; SWARTS, J. 2019. *Coding streams of language: Techniques for the systematic analysis of text, talk, and other verbal data*. Fort Collins, The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado, 391 p. <https://doi.org/10.37514/PRA-B.2019.0230>

GUERRA, J.C. 2015. *Language, culture, identity and citizenship in college classrooms and communities*. New York, Routledge, 196 p. <https://doi.org/10.4324/9781315858081>

GUZMÁN-VALENZUELA, C. 2017. Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50: 15-32.

HYLAND, K. 2013. Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language teaching*, 46(01): 53-70. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000036>

IVANIČ, R.; EDWARDS, D.; BARTON, D.; MARTIN-JONES, M.; FOWLER, Z.; HUGHES, B.; MANNION, G.; MILLER, K.; SATCHWELL, C.; SMITH, J. 2009. *Improving lear-*

*ning in college. Rethinking literacies across the curriculum.* London, Routledge, 230 p. <https://doi.org/10.4324/9780203881422>

JIMÉNEZ, M. 1994. Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, **24**: 21-48.

LEA, M.R.; JONES, S. 2011. Digital literacies in higher education: Exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, **36**(4): 377-393. <https://doi.org/10.1080/03075071003664021>

LILLIS, T.M. 2001. *Student writing: Access, regulation, desire.* London y New York, Routledge, 208 p.

LILLIS, T.M. 2008. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, **25**(3): 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>

MENESES, A.; MÜLLER A., M.; HUGO R., E.; GARCÍA M., Á. 2016. Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, **XLII**(4): 87-106.

MOKHTARI, K.; REICHARD, C.A. 2002. Assessing students’ metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, **94**(2): 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>

NÚÑEZ, P. 1998. El conocimiento estratégico en alumnos universitarios: una aproximación metacognitiva. En: M. PERONARD; L. GÓMEZ MACKER; G. PARODI; P. NÚÑEZ (eds.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases.* Santiago de Chile, Andrés Bello, p. 279-306.

PARIS, S.; LIPSON, M.; WIXSON, K. 1983. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, **8**(3): 293-316.

PÉREZ DE ALBÉNIZ, A.; ESCOLANO, E.; PASCUAL, M.T.; LUCAS, B.; SASTRE, S. 2015. Metacognición en un proceso de aprendizaje autónomo y cooperativo en el aula universitaria. *Contextos Educativos*, **18**: 95-108. <https://doi.org/10.18172/con.2576>

PERONARD, M.; CRESPO, N.; GUERRERO, I. 2001. El conocimiento metacomprendido en escolares chilenos de Educación Básica. *Revista Signos*, **34**: 149-164. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342001004900011>

PETIT, M. 2016. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 208 p.

RUSSELL, D. 2002. *Writing in the academic disciplines: a curricular history.* 2<sup>nd</sup> ed., Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois University Press, 428 p.

RUSSELL, D. 2013. Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, **11**(1): 161-181.

SALDAÑA, J. 2016. *The coding manual for qualitative researchers*. New Delhi, Sage, 223 p.

SÁNCHEZ MIGUEL, E.; GARCÍA PÉREZ, R.; ROSALES PARDO, J. 2010. *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, GRAÓ, 381 p.

SCHRAW, G.; DENNISON, R. 1994. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, **19**: 460-475.

ZAVALA, V. 2011. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, **1**: 52-66.

ZAVALA, V. 2019. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, **24**(2): 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

*Submetido:* 01/11/2022

*Aceito:* 29/06/2023