

---

# TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

---

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

## RESUMEN:

En el presente trabajo se aborda el estudio de las teorías implícitas de la lectura y la escritura de estudiantes de secundaria (tercer grado) y de la carrera de Literatura y letras hispánicas (tercer grado). Se utilizaron como estrategias metodológicas la aplicación de entrevistas semi-estructuradas para indagar la naturaleza de las teorías implícitas de cada uno de los procesos y los reportes de pensamiento en voz alta para estudiar la influencia de dichas teorías implícitas en las actividades de leer para comprender y en la situación de escribir bajo una demanda retórica-comunicativa alterna. Los resultados demostraron que fue posible identificar cambios cualitativos en las teorías implícitas de la lectura y la escritura en los grados estudiados. En relación con las teorías implícitas de lectura se identificaron dos variedades: la “receptivo-reproductiva” que fue característica de los estudiantes de secundaria mientras que en los de Letras se declaró mayoritariamente una “teoría constructiva”. Cada teoría de lectura se asoció con modos de aproximación a la lectura también cualitativamente diferentes en lo que respecta a las actividades estratégicas y metacognitivas involucradas. Por lo que toca al proceso de escritura, se encontró un patrón algo similar dado que los de secundaria exhibieron una teoría implícita que puede caracterizarse como “reproduccionista centrada en el espacio temático”, mientras que los estudiantes de Letras declararon una teoría “reflexiva de los espacios temático y retórico”. Igualmente estas teorías de escritura se asociaron con modos de textualización y estrategias de escritura cualitativamente diferentes.

**PALABRAS CLAVE:** Teorías implícitas, comprensión lectora, composición escrita, educación secundaria, educación superior.

---

## **INTRODUCCIÓN**

La investigación psicológica sobre los procesos de la comprensión lectora y la composición escrita cuentan con una sólida tradición de varias décadas (Bereiter y Scardamalia, 1987; García, 2006; Hayes, 1996; van Dijk y Kintsch, 1983). Como consecuencia de la investigación generada en ambos campos por separado se han logrado desarrollar importantes modelos explicativos. En comparación con la situación anterior, son escasos los trabajos que han intentado indagar las complejas relaciones entre ambos procesos (Parodi, 2003; Hernández, 2005).

Sin duda, los aspectos más investigados en los dos procesos desde una perspectiva cognitiva se han centrado en el estudio de sus dimensiones procedimentales (subprocesos, estrategias específicas y habilidades metacognitivas), al grado de conceptualizarlas como actividades cognitivas complejas de solución de problemas y autorreguladas. Por otro lado, desde una óptica sociocultural, se han desarrollado líneas de investigación dirigidas a indagar sus dimensiones socio-funcionales y sus relaciones con prácticas comunicativas, con el contexto social y las comunidades de discurso en las que se insertan (Hernández, 2005). Las implicaciones educativas derivadas de ambas aproximaciones para la enseñanza de la comprensión y la composición son vastas y promisorias.

No obstante, el gran caudal de trabajos generado aún existen ciertas carencias y lados opacos que son evidentes en los dos campos. Uno de los aspectos menos explorados es el estudio del modo en que las personas desarrollan representaciones conceptuales (creencias, teorías implícitas y epistemologías personales) sobre la lectura y escritura y el posible papel mediador que éstas tiene en las actividades de lectura y escritura escolares y extraescolares. Son pocos los trabajos que se han acercado a diferentes aspectos asociados a esta

---

problemática, en la lectura (Schraw y Brunning, 1996; Schraw, 2000) y en la escritura (Castelló, 2000; White y Bruning, 2005).

Hace falta desarrollar más trabajos para tener una visión más acabada en relación con tres puntos: 1) el estudio de las creencias o conceptualizaciones que se tienen sobre cada uno de los procesos como sistemas constelados (algo que aquí se denomina: teorías implícitas, v. Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo, 1998); 2) indagar sobre el papel causal que pueden tener dichas teorías implícitas sobre la comprensión lectora y la composición escrita en las actividades de lectura y escritura respectivamente; 3) se requiere un trabajo para lograr una visión de los cambios en el desarrollo específicos de cada proceso; 4) además, se necesita explorar las posibles relaciones entre las conceptualizaciones en uno y otro dominio, dado el importante papel que esta relación puede jugar en el diseño y refinamiento de propuestas didácticas que logren una mayor efectividad en los educandos.

### **PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

En este sentido y con la intención de hacer una contribución para responder a estas demandas es que se sitúa el presente trabajo de investigación, en el que se abordó el estudio de las teorías implícitas de la comprensión y la composición escrita en estudiantes de escuelas públicas de secundaria (tercer grado) y de la carrera de Literatura y letras hispánicas (tercer grado). Igualmente interesó estudiar la posible asociación causal entre dichas teorías implícitas y las actividades de lectura y escritura de textos expositivos. Las preguntas que orientan la investigación son las siguientes:

- 1) ¿Qué características tienen las teorías implícitas de lectura y de escritura que poseen los participantes de escolaridad secundaria (tercer grado) y de Literatura y letras hispánicas (quinto semestre)?

- 
- 2) ¿Cómo se relacionan las teorías implícitas de lectura y escritura con las actividades estratégicas y metacognitivas de cada proceso cuando se lee para comprender y se escribe estratégicamente?

Los objetivos del trabajo presentado aquí son los siguientes:

- 1) Identificar y comparar las características principales de las teorías implícitas de la comprensión de textos que poseen los participantes de secundaria y Literatura y letras hispánicas, por medio de la aplicación de una entrevista semi-estructurada.
- 2) Identificar y comparar las características principales de las teorías implícitas de la composición de textos que poseen los participantes de secundaria y Literatura y letras hispánicas, por medio de la aplicación de la entrevista semi-estructurada.
- 3) Analizar el modo de aproximación estratégico y metacognitivo de los estudiantes de secundaria y de Literatura y letras hispánicas, por medio de la aplicación de la técnica de reportes verbales de pensamiento en voz alta.
- 4) Identificar y analizar la relación que dichas teorías implícitas tienen con la ejecución de los procesos de comprensión y composición de textos en cada grupo estudiado

## **EL ESTUDIO**

### **Los y las participantes**

Se trabajó con 12 estudiantes provenientes de escuelas públicas de la Cd. de México. Seis estudiantes de tercero de secundaria de escuelas diurnas oficiales (edad promedio: 14 años y 2 meses) y seis estudiantes de la carrera de Literatura y letras hispánicas (LylH) que estudiaban el quinto semestre (edad

---

promedio: 21 años y 7 meses). Todos fueron participantes voluntarios y por cada grupo escolar la mitad fueron hombres y la mitad mujeres.

### **Estrategias metodológicas utilizadas**

*La entrevista semi-estructurada.* Se utilizó una entrevista semi-estructurada constituida por una serie de preguntas básicas (aproximadamente 14) para la exploración de las teorías implícitas de la comprensión y la composición escrita. A partir de dichas preguntas básicas se añadieron otras que variaban en cada entrevistado dependiendo de sus propias respuestas con la intención de develar la complejidad y profundidad de su pensamiento. Se hicieron entrevistas individuales para cada participante, cada entrevista fue audio-grabada y posteriormente transcrita de forma íntegra para su análisis cualitativo a través de un sistema de categorías y subcategorías.

*Los reportes de pensamiento en voz alta (RPVA).* Este recurso metodológico ha demostrado su efectividad para el estudio de actividades cognitivas complejas (Ericsson y Simon, 1983). Los RPVA requieren que los sujetos verbalicen su pensamiento “en voz alta” mientras realizan la actividad cognitiva compleja de forma natural (en este caso: comprender y redactar textos) con un mínimo de interrupción por parte del investigador. Generalmente se solicita a los participantes que reporten de forma descriptiva lo que piensan, razonan o las decisiones que toman mientras realizan la actividad cognitiva compleja que se desea estudiar.

En este trabajo se solicitaron RPVA de las actividades de lectura de un texto expositivo descriptivo de categorización de aprox. 1000 palabras sobre un tema desconocido para los participantes (“La rinitis”), bajo la consigna de “leer para comprender” haciendo uso de las estrategias de lectura internas y externas que ellos comúnmente utilizan cuando se enfrentan a tareas como la demandada y procurando asegurar una buena comprensión de la información del texto.

---

Igualmente después de informarse sobre este tema se solicitó que elaboraran un documento escrito para un público específico, con un propósito y registro lingüístico distinto al que tenía el texto originalmente, de modo que se planteó una situación retórica-comunicativa alternativa a la que se tenía que atender (para la actividad de composición podían consultar el texto original y las notas por ellos desarrolladas durante la tarea de comprensión). Esta actividad de composición también fue objeto de un RPVA. Los participantes fueron examinados de forma individual en cada proceso, y los RPVA fueron grabados, transcritos (codificados en enunciados con sentido) y analizados cualitativa y cuantitativamente.

## **RESULTADOS OBTENIDOS**

### **Teorías implícitas de la lectura y actividad estratégica**

Los datos arrojados en las entrevistas permiten identificar las características principales, aunque preliminares, de las teorías implícitas de los dos procesos en los dos grupos estudiados que se describen a continuación.

Los estudiantes de secundaria se dejan guiar por una *teoría receptivo-reproduccionista* cuando comprenden textos. Se conceptualiza a la comprensión de los textos como un mero acto de “recuperación del significado/mensaje” que fue colocado en los textos por los autores que “saben”. En este sentido, el acto de lectura consiste en asistir al texto para instruirse de éste y reproducir fielmente las ideas que el autor expone en el mismo. La principal función que se le reconoce a la comprensión lectora es “transmitir saberes”. No sorprende por tanto que la dificultad o facilidad para realizar la comprensión parezca depender sobre todo del escritor del texto. De alguna manera esta visión está completamente sintonizada con la epistemología del texto transmisiva (Hernández, 2008), puesto que así como se erige al texto como una fuente principal del saber, se reconoce que la comprensión parece estar predeterminada en gran medida por el autor.

---

Los estudiantes de LyLH, en su mayoría, se caracterizan por poseer una teoría implícita constructiva, en la que la lectura se entiende como una actividad en la que los significados comprendidos son construidos por el lector gracias a lo que el autor dice en su texto. Igualmente según esta teoría comienza a ser posible una lectura más creativa/crítica y valorativa que puede ir más allá de lo que el autor sugiere por medio del texto o que incluso puede mostrar un desacuerdo en la forma del tratamiento que se haga del mismo. La función principal de la comprensión lectora es comunicativa, aunque se reconoce que leer sirve para aprender, para desarrollar un instrumental cognitivo y para ayudar a interpretar la realidad circundante. Se considera que la dificultad para llevar a cabo la comprensión lectora depende de lo que haga o deje de hacer tanto el escritor como el lector. De este modo, a diferencia de la teoría reproducciónista donde se considera que si existe una falla en la comprensión se debe exclusivamente al lector, las fallas en la comprensión pueden deberse tanto al lector como al escritor. Sin duda esta teoría tiene una relación complementaria con una epistemología del texto en la que se hace hincapié en la función generadora o dialógica (Hernández, 2008).

Respecto de los resultados de los RPVA, como se expone en la tabla 1, se encontraron diferencias cualitativas marcadas respecto a las estrategias reportadas por los estudiantes, las cuales fueron clasificadas según el tipo de aprendizaje buscado (reproductivas: releer, subrayar, tomar notas reproductivas; reconstructivas: usar el conocimiento previo, inferir significados, resumir, emplear cuadros o mapas conceptuales) y según la atención a las características estructurales del texto (atender a las palabras claves, uso de la estrategia estructural) así como las de tipo metacognitivo (auto-explicaciones, habilidad de monitoreo de la lectura en avance). Como puede constatarse en la tabla 1, las diferencias parecen más relevantes a favor de los de LyLH, en lo que toca a las estrategias que permiten un aprendizaje significativo estructurante de

la información leída (estrategias reconstructivas), un aprendizaje más reflexivo (auto-explicaciones) y un mayor control mientras se lee superando las fallas de comprensión que pudieran existir (habilidad de monitoreo metacognitivo).

**Tabla 1.** Enunciados promedio de los RPVA de comprensión que reportaron el uso de estrategias de lectura

<b>ESTRATEGIAS DE LEER PARA COMPRENDER</b>	<b>SECUNDARIA</b>	<b>LyLH</b>
<b>Tipo reproductivo</b>		
- Simple	1.50	8.33
- Selección	8.83	17.33
<b>Tipo estructural</b>	2.83	5.33
<b>Tipo reconstructivo</b>		
- De elaboración	0.66	3.83
- De organización	1.00	5.00
<b>Auto-explicaciones</b>	0.33	8.33
<b>Monitoreo metacognitivo</b>		
- Detección de problema de comprensión	2.50	12.00
- Problema + actividad remedial local (relectura)	1.33	7.16
- Actividad remedial de regresión de la lectura	0.00	4.33

### Teorías implícitas de la escritura, subprocesos y estrategias de composición

En lo que corresponde a las teorías implícitas de la composición escrita se encontraron también sendas diferencias entre uno y otro de los grupos estudiados. Así, los estudiantes de secundaria entienden la composición escrita como un simple acto de escribir lo que se conoce o se siente. La principal función que se reconoce es este acto transmisivo-unidireccional, es decir, se entiende como una actividad de vaciado meramente informativa más que comunicativa, donde no parece importar el destinatario, ni el propósito

---

comunicativo. Por tanto, para los estudiantes de secundaria escribir depende en gran medida de que el escritor sepa esencialmente moverse en el “espacio del tema” (qué sepa o se informe sobre lo que escribe).

En el caso de los estudiantes de LYLH, su teoría implícita está basada en la consideración de los dos espacios “del tema” y “retórico”, haciéndose más hincapié en el segundo. Cobra mayor importancia el papel de los factores relacionados con el por qué (el propósito), el para quién (el lector posible) y el cómo (género y planificación de la textualización) escribir. Se destaca la función social de la composición escrita. El grado de dificultad del proceso se atribuye al conocimiento sobre el tema, a tener habilidades suficientes para textualizar y se da un mayor reconocimiento al papel de la reflexión de lo que se sabe y a la importancia de consultar fuentes.

Como se recordará, para estudiar las habilidades compositivas de los estudiantes de ambos grupos, se les planteó una tarea de escritura que demandaba una nueva situación retórica comunicativa a partir del texto original, en esta tarea se les examinó a los alumnos por medio de los RPVA. Por lo que se refiere a los estudiantes de secundaria (ver tabla 2), éstos tuvieron un desempeño en su composición en la que se manifestaba una escasa actividad de planificación y revisión de la misma; es decir apenas hacían verbalizaciones que demostrarán que estaban atendiendo a satisfacer las demandas de la nueva situación comunicativa que planteaba la tarea y en ese sentido, escasamente consideraban las variables retóricas del destinatario, propósito, organización, etc. De igual modo, realizaron muy pocas actividades de revisión local de lo ya escrito. Por lo que toca a la textualización, estos estudiantes escribían de manera esencialmente reproductiva, es decir, sus textos apenas parafraseaban lo que el texto original presentaba de modo que su composición se asemejó más a un resumen.

**Tabla 2.** Enunciados promedio de los RPVA, categorías y subcategorías de la planificación, textualización y revisión en los dos grupos estudiados

SUBPROCESOS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA	SECUNDARIA	LyLH
<b>Planificación</b>		
- Destinatario	0.33	1.00
- Organización del texto	0.00	3.50
- Adecuación el discurso	0.16	1.33
- Propósito	0.16	2.16
<b>Textualización</b>		
<b><i>Escritura reproductiva</i></b>	8.16	5.83
<b><i>Escritura constructiva</i></b>	1.16	1.32
- De resumen	1.83	2.83
- Simplificación del discurso	0.00	3.66
- Estilo	1.83	6.83
- Organización	2.83	6.66
- Considerar al destinatario	0.00	2.66
- Considerar al propósito		
<b>Total</b>	7.65	23.96
<b>Revisión</b>		
<b><i>Revisión local</i></b>		
- Lectura de revisión	0.16	5.33
- Corrección de errores	0.00	5.16
<b><i>Revisión global</i></b>		
- Lectura de revisión	0.00	2.53
- Corrección de errores	0.00	2.50

En forma opuesta, los estudiantes de LyLH atendieron a la demanda de escritura del texto en forma más estratégica. Por un lado, presentaron mayores verbalizaciones sobre la planificación del texto que atendía con mayor rigor a las variables retóricas de destinatario, propósito, organización, etc. Su textualización es más constructiva apegándose a lo planificado y a la demanda planteada, de modo que lograron crear composiciones más originales

---

desapegadas del texto original dado que cambiaban el estilo, la organización estructural, simplificaba su discurso, etc. Por último, reportaron realizar una mayor cantidad de revisiones de tipo local y al final luego de haber terminado de escribir su texto.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En lo general, puede decirse que los sujetos tienen sus propias concepciones (teorías implícitas) sobre la lectura y la escritura, y cuando se aproximan a la realización de estas actividades se dejan guiar por dichas conceptualizaciones, es decir: leen y escriben según entienden cada proceso. Estas teorías implícitas son construidas a partir de la experiencia personal y social-educativa de cada sujeto.

Es evidente que las diferencias mostradas en las teorías implícitas de los dos grupos estudiados pueden hacernos pensar en la existencia de cambios en el desarrollo específicos de dominio, pero también es evidente que los estudiantes de LYLH demuestran mejores concepciones y mayores habilidades debido a la pertenencia a una comunidad académico-profesional en la que las actividades de lectura (y escritura) son centrales (su objeto de estudio) y en la que se cuenta con instrumentos culturales que les permiten realizar actividades de conceptualización y reflexión cualitativamente diferentes a los que pueden realizar los estudiantes de secundaria o incluso otros estudiantes de educación superior en los que se utiliza las actividades de lectura y escritura de un modo más instrumental (ver Hernández, 2008). Por otro lado, es interesante la vinculación manifiesta que se encontró en este trabajo entre las teorías implícitas de cada proceso (y la actividad con que se asocian), lo cual concuerda con aquellas teorías de conocimiento compartido y de influencia bidireccional entre la lectura y la escritura (Parodi, 2003).

---

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*, New Jersey: Erlbaum.
- Castelló, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica, en M. Milián y A. Camps (eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Ericsson K. A. y H. A. Simon (1983). *Protocol analysis: Verbal reports as data*, Cambridge: MIT Press.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, en M. Levy y S. Ransdell (eds.). *The science of writing*. New Jersey: Erlbaum.
- Hernández, G. (2005). "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", *Perfiles Educativos*, XXVII, 102, pp. 85-117.
- Hernández, G. (2008). "Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, 38, pp. 737-771.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitivo-discursiva* (2ª ed.). Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso
- Rodrigo, M. J., A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1998). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas, en M. J. Rodrigo y J. Arnay (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona: Paidós.
- Schraw, G. (2000). "Reader beliefs and meaning construction in narrative text", *Journal of Educational Psychology*, 92, 1, pp. 96-106.
- Schraw, G. y R. Bruning (1996). "Readers' implicit models of reading", *Reading Research Quarterly*, 31, 3, pp. 290-305.
- White, M. J. y R. Bruning (2005). "Implicit writing beliefs and their relation to writing quality", *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 166-189.
- Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York: Academic Press.