



ISSN: 2448 - 6574

Experiencias de estudiantes universitarios al emplear estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en italiano

Alejandra Platas-García

aplatasg@gmail.com

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Verónica Reyes-Meza

veronica.reyesm@uatx.mx

Centro Tlaxcala de Biología de la Conducta, UATx

J. Martín Castro-Manzano

josemartin.castro@upaep.mx

Facultad de Filosofía y Humanidades, UPAEP

Área temática: Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

Resumen

El presente trabajo surge desde la práctica docente de una lengua extranjera (italiano) a estudiantes universitarios, específicamente de la habilidad de la comprensión lectora, la cual se suele medir a través de pruebas, donde parecería que únicamente conociendo las respuestas correctas de los estudiantes en estas pruebas, es suficiente para que los docentes determinen el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes. Sin embargo, puede ser que ellos hayan respondido correctamente sin haber comprendido realmente, por ello, es necesario preguntar a los estudiantes cuáles han sido sus experiencias en la resolución de pruebas, en términos de las estrategias que emplearon y de sus apreciaciones al resolver la prueba. Así, el objetivo de esta investigación fue conocer las experiencias de los estudiantes universitarios al emplear estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en italiano de opción múltiple. La investigación tuvo una metodología cualitativa, se entrevistaron a nueve informantes y después de codificar las respuestas que dieron a una guía de preguntas, se establecieron las siguientes categorías: 1) empleo de coincidencia, 2) empleo de eliminación, 3) empleo de asociación, 4) empleo de azar, 5) empleo de relevancia, 6) empleo de estrategias de resolución de problemas y 7) comparación entre las secciones: italiano y español. De esta forma se pudo conocer que estas experiencias se entrelazan y los estudiantes hacen las



ISSN: 2448 - 6574

combinaciones de estrategias que les parecen más convenientes con la finalidad de comprender el texto y resolver satisfactoriamente las pruebas.

Palabras clave: Evaluación, opción múltiple, lengua extranjera.

Planteamiento del problema

El presente trabajo surge desde la práctica docente de una lengua extranjera (italiano) a estudiantes universitarios, específicamente en la habilidad de la comprensión lectora, la cual es una actividad que no se puede medir con una observación inmediata. Al respecto afirma Pérez Zorrilla (2005) que “dado que no se puede observar directamente la comprensión lectora, hay que pedirle al alumno que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado” (p. 128). Entonces, para que los estudiantes evidencien su comprensión, se realiza una evaluación indirecta a través de pruebas en las que se solicita marcar casillas, completar frases, contestar preguntas, elegir la opción correcta entre un conjunto de alternativas, etc. (Consejo de Europa, 2002, p. 187) y uno de los tipos de pruebas que se utilizan más comúnmente para evaluar la comprensión lectora es la prueba de opción múltiple.

Pues bien, parecería que únicamente conociendo las respuestas correctas de los estudiantes en estas pruebas de comprensión lectora, es suficiente para que los docentes determinen el nivel de comprensión lectora que han alcanzado los estudiantes. Sin embargo, puede ser que ellos hayan respondido correctamente sin haber comprendido realmente, por ello, es necesario preguntar a los estudiantes cuáles han sido sus experiencias en la resolución de pruebas, en términos de las estrategias que emplearon y de sus apreciaciones al resolver la prueba. De hecho, Cohen (2007) afirma que la investigación empírica en las estrategias para la resolución de pruebas (*test-taking strategies*) puede proporcionar información valiosa sobre lo que las pruebas están midiendo realmente (p. 107).

Justificación

Esta investigación es especialmente necesaria en el nivel educativo superior porque se sabe que los estudiantes universitarios presentan problemas de comprensión lectora pues se les dificulta identificar las ideas principales en los textos, así como usar apropiadamente la información para hacer inferencias (Guerra y Guevara, 2013, p. 278); y puesto que la comprensión lectora se mide a través de pruebas; por ello, conocer cuáles son las experiencias



ISSN: 2448 - 6574

de los estudiantes al emplear estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial podría proporcionar algunos elementos para comprender este fenómeno.

Objetivo

El objetivo de esta investigación fue conocer las experiencias de los estudiantes universitarios al emplear estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en italiano de opción múltiple. (Para delimitar la tipología de pruebas, se ha elegido únicamente el formato de opción múltiple, el cual es muy utilizado para evaluar comprensión lectora).

Fundamentación teórica

Cohen (1992) explica que las estrategias para la resolución de pruebas, en inglés, *test-taking strategies*, son aquellos procesos de resolución que los examinados seleccionan (y por ello, son estrategias) y de los que son conscientes (al menos hasta cierto grado) (p. 102). Cohen y Upton (2006) ofrecen características que tienen las *test-taking strategies*, por ejemplo: implican saltarse las instrucciones ocasionalmente, representan atajos para llegar a una respuesta, se ven afectadas por la preparación previa que se gana realizando pruebas semejantes, no hay una estrategia única que sea aplicable a toda tarea.

Las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora se pueden clasificar en cinco categorías, a saber: *coincidencia* consiste en elegir la respuesta si coincide con los conocimientos o creencias previas; *eliminación* consiste en descartar las opciones posibles hasta llegar a una que aparenta ser la óptima; *asociación* consiste en buscar semejanzas textuales entre el fragmento y las opciones de respuesta; *azar* consiste en resolver la prueba mediante una acción aleatoria; y *relevancia* consiste en usar el texto para probar la corrección de la opción que es la respuesta (para una explicación más detallada véase Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza, 2016).

Ahora bien, dado que la finalidad de las pruebas es medir la comprensión lectora, entonces se puede inferir que las estrategias de lectura interactúan con las estrategias para la resolución de pruebas. Las estrategias de lectura “son acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto” (Carrasco, 2003, p. 132).

Mokhtari y Reichard (2002) clasifican las estrategias de lectura en tres categorías, a saber: 1) *Estrategias de lectura globales*, son intencionales, son técnicas cuidadosamente planificadas



ISSN: 2448 - 6574

por medio de las cuales los lectores monitorean o manejan su proceso de lectura. Estas pueden ser, por ejemplo: tener un propósito en mente para la lectura, revisar la estructura y longitud del texto antes de leer. 2) *Estrategias de resolución de problemas*, son procedimientos que los lectores usan cuando trabajan directamente con el texto, corresponden a las técnicas utilizadas cuando se presentan problemas para comprender la información del texto. Estas pueden ser, por ejemplo: ajustar la velocidad de la lectura de acuerdo a la dificultad o facilidad del texto, volver a leer el texto. 3) *Estrategias de apoyo*, se refieren a los mecanismos básicos de apoyo que tiene el objetivo de ayudar al lector en la comprensión del texto. Estas pueden ser, por ejemplo: usar el diccionario, tomar notas, subrayar, remarcar información del texto.

Por último, Nevo (como se citó en Cohen, 1991) presentó un hallazgo interesante sobre las estrategias de lectura en lengua materna, ella investigó las estrategias que utilizaban estudiantes de lengua extranjera al resolver una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y su relación con la lengua materna; después de resolver la prueba les solicitó que eligieran entre un conjunto de afirmaciones cuáles eran las dos estrategias que les habían parecido más útiles (en primer y en segundo lugar); ella asegura que las estrategias aprendidas al comprender un texto en lengua materna se transfieren al momento de comprender un texto en lengua extranjera.

Metodología

El diseño metodológico de este trabajo corresponde a una investigación cualitativa, puesto que este tipo de métodos sirven “para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales” (Strauss y Corbin, 2002, p. 21).

La técnica empleada fue la entrevista cualitativa (semi-estructurada). Entre las ventajas que tiene la entrevista cualitativa destacan las siguientes: “permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores” y “permite recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente” (Guardián-Fernández, 2007, p. 198).

Por lo que se refiere al instrumento, este correspondió a una guía de entrevista con el propósito de que los estudiantes recapitularan la forma en la que habían seleccionado sus respuestas. En el procedimiento de recapitulación dirigida “las personas realizan una tarea y después recuerdan qué estaban pensando en diversos momentos mientras la realizaban (...)



ISSN: 2448 - 6574

Es imperativo que el procedimiento se realice inmediatamente después del desempeño para que los participantes no olviden sus pensamientos” (Schunk, 2012, p. 17). La guía de entrevista tenía los siguientes tópicos: estrategias de ayuda para encontrar las respuestas; justificación de la respuesta elegida en cada reactivo; influencia en la selección de la respuesta debido a la complejidad del texto; influencia en la selección de la respuesta debido a la longitud del texto; percepción sobre la manera como se formularon las preguntas; diferencias al resolver la sección en italiano y la sección en español.

Los participantes eran estudiantes de italiano en un Centro de Lenguas Extranjeras de una universidad pública en Puebla, con un nivel intermedio de dominio de la lengua. Dado que en los niveles de idioma intermedio hay pocos estudiantes inscritos, la selección de los informantes fue por conveniencia, es decir, aquellos estudiantes que aceptaron ser grabados y que tuvieron tiempo disponible. Mejía Navarrete (2002) describe que en el muestreo por conveniencia “las unidades de la muestra se autoseleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad” (p. 121). Esta selección por conveniencia implicó una limitación para lograr la saturación de la muestra puesto que no se tuvo la posibilidad de entrevistar a más estudiantes con las características de interés de esta investigación. La tabla 1 presenta los datos de los informantes.

Tabla 1

Tabla de datos de los informantes

ID	Género	Edad	Área académica	Idiomas que conocen	Tiempo en italiano	Tiempo en español
1	Femenino	21	Económico-administrativas	3 (italiano, inglés y francés)	30'	27'
2	Femenino	21	Económico-administrativas	3 (italiano, inglés y francés)	45'	28'
3	Femenino	21	Ciencias Sociales y Humanidades	1 (italiano)	30'	12'
4	Masculino	23	Económico-administrativas	5 (italiano, inglés, francés, alemán y ruso)	34'	26'
5	Masculino	26	Económico-administrativas	2 (italiano e inglés)	34'	18'
6	Masculino	24	Ingenierías y Ciencias Exactas	9 (italiano, inglés, francés, alemán, ruso, portugués, checo, polaco, latín)	37'	12'
7	Femenino	27	Ciencias Naturales y de la Salud	4 (italiano, inglés, francés y portugués)	17'	14'
8	Masculino	31	Ciencias Sociales y Humanidades	2 (italiano e inglés)	38'	22'
9	Femenino	26	Ciencias Sociales y Humanidades	5 (italiano, inglés, francés, alemán y portugués)	40'	27'

Fuente: Elaboración propia.



ISSN: 2448 - 6574

Como se puede observar a partir de la Tabla 1 (además de los datos de género y edad), los estudiantes pertenecían a distintas áreas académicas; conocían, aparte del italiano, otras lenguas extranjeras (casi todos el inglés); asimismo, en la mayoría de los casos, la duración de la prueba en la sección en italiano fue mayor a comparación de la sección de la prueba en español.

Los estudiantes firmaron un documento en el que consintieron a ser entrevistados y grabados para que la información recabada se usara en esta investigación; asimismo, se les informó de la confidencialidad con la que se conservarían sus datos personales.

Cabe aclarar que esta investigación supuso la aplicación previa de una prueba: *Prueba de Comprensión Lectora Inferencial* (COLEIN). Con el propósito de que el lector comprenda algunos comentarios de los estudiantes se especifican tres puntos a continuación. 1) La prueba COLEIN tiene dos secciones, una en italiano y otra en español; no se permitió el uso de diccionario u otro medio para resolver dudas sobre palabras desconocidas. 2) Cada uno de los 12 reactivos de cada sección de la prueba se componía de un fragmento de texto, una pregunta y cuatro opciones de respuesta (una sola correcta). 3) La prueba COLEIN cuenta con una *Hoja de respuestas* en la que los estudiantes seleccionaron sus respuestas y la estrategia que habían empleado eligiendo una de las siguientes afirmaciones: 1. Elegí la respuesta recordando algo que ya sabía sobre el tema (coincidencia). 2. Elegí la respuesta descartando opciones que no me parecían correctas (eliminación). 3. Elegí la respuesta asociando las palabras comunes entre el texto y la respuesta (asociación). 4. Elegí la respuesta seleccionando una opción al azar (azar). 5. Elegí la respuesta usando únicamente el texto (relevancia).

Resultados

Después de codificar las respuestas de los estudiantes, las categorías que se encontraron fueron las siguientes: 1) empleo de coincidencia, 2) empleo de eliminación, 3) empleo de asociación, 4) empleo de azar, 5) empleo de relevancia, 6) empleo de estrategias de resolución de problemas y 7) comparación entre las secciones: italiano y español. Estas se describen a continuación.

1) Empleo de coincidencia. Esta experiencia hace referencia a basarse en aquello que ya se conoce de un tema. Esta categoría se compone de las subcategorías siguientes: a) **“Ya conocía un poco del tema”**: una estrategia que supuso para los estudiantes una ayuda al



ISSN: 2448 - 6574

momento de resolver la prueba fue el recordar lo que ya habían leído sobre el tema, no era información proporcionada por el texto, sino que ellos relacionaban información externa con el contenido del texto. b) **“Era la que me sonaba más lógica”**: los estudiantes reportaron que en ocasiones eligieron su respuesta sin tener una certeza absoluta, sino sólo una especie de intuición o corazonada que les decía que esa era la mejor opción, es decir, elegían la opción que les sonaba más lógica, en el sentido de la más coherente con lo que sabían sobre el tema o de temas afines a él. Sentían que ya lo sabían, pero no recordaban bien.

2) Empleo de eliminación. Esta experiencia hace referencia a descartar las opciones. Esta categoría se compone de las subcategorías siguientes: a) **“El texto me pareció interesante”**: si los estudiantes encontraban el texto interesante y por ello podían realizar una lectura atenta del mismo, entonces seleccionaban más frecuentemente su respuesta descartando opciones. b) **“Las opciones de respuesta no eran coherentes con el texto”**: los estudiantes refirieron que si las opciones de respuesta les parecían incoherentes con la información presentada en el texto, entonces, el mejor método consistía en ir descartando las opciones incoherentes, hasta encontrar la más coherente. c) **“Las opciones de respuesta eran a propósito confusas”**: los estudiantes describieron que percibían que había trampas en las opciones de respuesta, es decir, que los diseñadores de la prueba habían tenido la intención de confundir; y dada esta percepción, la mejor manera de proceder era evitar caer en la trampa y eliminar las opciones que a propósito buscaban confundir o que parecían “tramposamente” muy obvias.

3) Empleo de asociación. Esta experiencia hace referencia a la asociación de palabras comunes en el texto y en las opciones. Esta categoría se compone de las subcategorías siguientes: a) **“Encontré la misma palabra en el texto y en la opción de respuesta”**: esta estrategia fue útil cuando los estudiantes no conocían el significado de los conceptos o cuando se empleaba una forma literaria (por ejemplo una metáfora): buscaron si una palabra se encontraba presente en el texto y en las opciones de respuesta, ya fuera de forma idéntica o con un sinónimo. b) **“El texto era corto y no daba mucha información”**: al tener palabras en común entre el texto y las opciones de respuesta, los estudiantes podían tener pistas que el texto mismo, al ser corto, no proporcionaba.

4) Empleo de azar. Esta experiencia corresponde a la elección de la respuesta de forma aleatoria. Se pudo distinguir a dos tipos de estudiantes: aquellos que afirmaban riendo que habían empleado el azar y aquellos que afirmaban seriamente que el azar no era una estrategia que se pudiera empelar en pruebas de comprensión lectora. Para los primeros, si en la prueba



ISSN: 2448 - 6574

no se quitan puntos por el empleo de esta estrategia, entonces es posible emplearla; para los segundos, en cambio, aunque no hubiera ninguna penalización en la prueba, no les parece correcto emplearla (en el contexto de pruebas de comprensión lectora). Esta categoría (empleada por el primer grupo de estudiantes) se compone de las subcategorías siguientes: a) **“No sabía a lo que se refería el texto”**: los estudiantes utilizaron esta estrategia principalmente en la sección en italiano cuando no conocían todo el vocabulario y por esto tenían dudas sobre el significado de las palabras lo que les dificultó la comprensión del texto. b) **“Me parecía que había más de una respuesta correcta”**: los estudiantes optan por la estrategia de azar cuando perciben que más de una opción de respuesta puede ser correcta.

5) Empleo de relevancia. Esta experiencia hace referencia a responder a una pregunta únicamente en base al texto y no a conocimientos que se tengan del tema tratado. Esta categoría se compone de las subcategorías siguientes: a) **“Fue muy fácil entender lo que decía el texto”**: los estudiantes refirieron que al emplear todo el texto para encontrar su respuesta, el proceso de lectura les pareció muy sencillo. b) **“Era la única respuesta posible a partir del texto”**: al emplear la estrategia de relevancia los estudiantes descubrieron que sólo había una posible respuesta correcta, este hecho les dio certeza al responder. Se puede notar que esta experiencia de los estudiantes es muy distinta a la de aquella en la que relataron que emplearon el azar porque veían que más de una opción podía ser la respuesta correcta.

6) Empleo de estrategias de resolución de problemas. Esta experiencia hace referencia al uso de las estrategias de resolución de problemas (que forman parte de las estrategias de lectura) cuando se presentan problemas para comprender la información del texto (Mokhtari y Reichard, 2002). Esta categoría se compone de las subcategorías siguientes: a) **“Leo primero las opciones”**: una estrategia que han aprendido los estudiantes al resolver pruebas de comprensión lectora en distintas lenguas extranjeras y la cual les ha sido muy útil consiste en leer primero las opciones de respuesta para buscar, posteriormente en el texto, únicamente la información de interés; utilizan esta estrategia principalmente cuando tienen textos largos y tienen un tiempo limitado para contestar, de esta forma ganan tiempo. b) **“Le doy una primera leída al texto”**: los estudiantes se forman previamente una idea general del texto, buscan tener una visión a grandes rasgos del tema, su estructura y tipología. c) **“Relaciono el contexto”**: los estudiantes conectan ideas entre el texto y las opciones de respuesta planteadas en la prueba, es algo que han aprendido leyendo.



ISSN: 2448 - 6574

7) Comparación entre las secciones: italiano y español. Esta experiencia hace referencia a las percepciones de los estudiantes sobre la diferencia al resolver la prueba en la sección en italiano (lengua extranjera) y en la sección en español (lengua materna). Esta categoría se compone de las subcategorías siguientes: a) **“Me tardé más tiempo en la sección en italiano”**: los estudiantes emplearon más tiempo que al leer en español, esto debido a problemas con el vocabulario. b) **“Pude imaginar mejor en la sección en español”**: los estudiantes relataron la importancia que tiene para ellos el poder imaginar aquello que se va narrando en los textos. Al leer en español tenían más pistas a partir de las cuales crear una imagen mental, entre estas pistas estaba el conocimiento del significado de la mayoría de las palabras. c) **“En italiano usé más eliminación y en español, relevancia”**: en la sección de la prueba en italiano, los estudiantes utilizaron más eliminación que relevancia, porque debido a la falta de vocabulario no tenían certeza de su respuesta y por ello, al ir leyendo las opciones y el texto, varias veces, iban descartando por qué cada opción no era la correcta hasta encontrar la que sí era correcta. En cambio, en la sección en español, ya sabían con certeza sus respuestas y al ir leyendo las opciones, buscaban las respuestas y dejaban de leer las opciones en cuanto encontraban la correcta e incluso, en algunos casos, fue suficiente una sola lectura del texto.

En suma, la falta de vocabulario al resolver la prueba en la sección en italiano fue un factor, por un lado, positivo porque obligó a los estudiantes a estar más atentos y concentrados en la prueba (hecho que los obligó a emplear más tiempo); pero, por otro lado, negativo porque no les dio seguridad sobre lo que estaban entendiendo. Del mismo modo, el conocimiento de vocabulario al resolver la prueba en la sección en español fue un factor, por un lado, positivo porque les dio seguridad a los estudiantes; pero, por otro lado, negativo porque los hizo cometer errores al estar confiados de estar entendiendo y por ello, no leer con atención o no releer para asegurar la comprensión, es decir, contestar de forma rápida.

Conclusiones

En este trabajo se conocieron las experiencias de los estudiantes universitarios al emplear estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en italiano de opción múltiple. Estas experiencias permiten comprender cuáles son las características del texto o del lector que perciben los estudiantes que son importantes al momento de seleccionar las distintas estrategias para la resolución de pruebas. Asimismo, con esta investigación se pudo conocer que los estudiantes emplearon aquellas estrategias aprendidas para la lectura en



ISSN: 2448 - 6574

lengua materna (español) al leer en lengua extranjera (italiano), lo cual es consistente con los hallazgos de Nevo (como se citó en Cohen, 1991).

A partir de lo expresado por los estudiantes, podría ser positivo que, para el tipo de pruebas que fueron de interés para esta investigación, existiera una sección dedicada a la evaluación de los reactivos por parte de los estudiantes, de tal forma que pudieran señalar sus apreciaciones sobre el diseño de los reactivos (por ejemplo, si tienen más de una respuesta correcta, o bien, si una pregunta parece tener una trampa). De igual manera, los diseñadores de pruebas podrían poner atención a los distintos aspectos descritos por los estudiantes, por ejemplo: buscar que los reactivos se conformen de textos atractivos para los estudiantes.

Estas experiencias se entrelazan y los estudiantes hacen las combinaciones de estrategias que les parecen más convenientes con la finalidad de comprender el texto y de resolver satisfactoriamente las pruebas. Finalmente, un trabajo futuro que sería deseable que se realizara para lograr la validación de los resultados obtenidos en esta investigación, podría consistir en mostrar el informe a los sujetos de estudio para preguntarles si se ven reflejados en lo que se describe en él.

Referencias

- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Cohen, A. D. (1991). Testing linguistic and communicative proficiency: The case of reading comprehension. En M. E. McGroarty y C. J. Faltis (Eds.), *Languages in school and society: Policy and pedagogy*, pp. 383-408. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cohen, A. D. (1992). Test-taking strategies on ESL language tests. *MinneTESOL Journal*, 10, 101-115.
- Cohen, A. D., y Upton, T. A. (2006). *Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks*. [Monograph No. 33]. Princeton, NJ: ETS.
- Cohen, A.D. (2007). The coming of age for research on test-taking strategies. En J. Fox, M. Weshe, D. Bayliss, L. Cheng, C. Turner, y C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered*. Ottawa: Ottawa University Press, 89-111.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.



ISSN: 2448 - 6574

- Guardián-Fernández, A. (2007). *El dilema de la elección del método. El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Colección IDER.
- Guerra, J. y Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 277-291.
- Mejía Navarrete, J. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Lima: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.249
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, num. Extraordinario, 121-138.
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., y Reyes-Meza, V. (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora. *Revista de Educación*, 371, 157-187. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-312
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6ª ed.). México: Pearson Educación.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.