

ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

Nelly Estella Pardo Espejo²

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja-Colombia*

Fecha de recepción: Noviembre 27, 2015

Fecha de aceptación: Diciembre 18, 2015

Resumen

El presente artículo describe las estrategias autorreguladoras utilizadas por los estudiantes universitarios para la comprensión de textos académicos de la Licenciatura de Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En este sentido, el estudio se basó en una combinación del enfoque tanto cualitativo como cuantitativo con un tipo de investigación descriptiva. Por lo tanto, el análisis de estudio se sustentó a través de la aplicación de una encuesta para estudiantes del primer semestre, quienes cursaron la asignatura de Competencias Comunicativas. Finalmente, los resultados demostraron que los estudiantes presentan dificultad en el uso de estrategias autorreguladoras para el desarrollo de la autonomía frente al proceso de comprensión de textos académicos; por lo cual se hace necesario diseñar una propuesta en la que se dinamice la autorregulación en la comprensión lectora de los estudiantes a lo largo de su formación académica y con proyección a su desempeño profesional como futuros licenciados.

Palabras Clave: Estrategias autorreguladoras, comprensión lectora, y textos académicos

SELF-REGULATORY STRATEGIES FOR READING COMPRE- HENSION OF ACADEMIC TEXTS IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

This paper describes self-regulatory strategies used by university students for reading comprehension in academic texts of the degree of Basic education of the faculty distance studies of the Pedagogical and Technological University of Colombia. In this sense, the study was based on a combination of both qualitative and quantitative approaches with a type of descriptive research. Therefore, study was based analysis through the application of survey for first semester students who were enrolled in the course of Communicative Competence. Finally, the results showed that students have difficulty in using self-regulatory strategies for the development of autonomy in reading comprehension of academic texts. So it is necessary to design a proposal based on self-regulatory strategies for reading comprehension along academic training the professional performance projection as future graduated.

Keywords: self-regulatory strategies, reading comprehension, and academic texts

How to cite/Cómo citar:

Pardo, N. E. (2015). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 29-38.

- 1 Investigación realizada en la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- 2 Docente Investigadora del grupo de investigación Saberes Interdisciplinarios en Construcción SIEK. Magister en Educación y Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Contacto: nellyestellap@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

Sabemos que la lectura está presente en todos los niveles de educación y es por esto que se le ha considerado como una habilidad clave para el aprendizaje, dado que a través de ella los estudiantes pueden adquirir, interpretar y aplicar información en su quehacer académico; sin embargo, esta actividad ha sido una de los mayores problemas de los estudiantes desde la educación básica hasta la superior.

En la actualidad, el saber leer en Educación Superior constituye un problema complejo, por cuanto para la mayoría de los universitarios la lectura es una experiencia aburrida y tediosa, debido a que esta habilidad ha sido trabajada en forma superficial y carente de un propósito claro para los estudiantes, sin tener en cuenta sus propios intereses, con lo que están haciendo y con sus saberes previos; además porque nosotros como docentes universitarios hacemos afirmaciones como: ¡los estudiantes llegan a la universidad y no saben leer!, ¡estos chicos y chicas no pueden leer ni un párrafo; solo se dedican a decodificar signos más no a comprender!

De otra parte, la lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria, ya que a través de ella se puede adquirir conocimientos de una disciplina y uno de los grandes obstáculos con el cual se encuentra el estudiante de primer semestre es enfrentarse a una la lectura profunda, crítica y analítica de textos académicos definidos como “aquellos que se utilizan para enseñar y aprender y son derivados de textos científicos; los textos científicos elaborados por investigadores para circular entre la comunidad de investigadores con sus propios códigos de lectura y comprensión” (Carlino, 2005, p. 87).

Estudios realizados sobre la lectura en el nivel educativo superior ha sido objeto de reflexiones a través de la Red de lectura y escritura en la educación superior (REDLEES) y la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, organismos que han promovido la identificación y el análisis de

las dificultades que presentan los estudiantes con relación a la comprensión y producción textual.

Es por esto, que las Universidades Colombianas se han visto en la necesidad de diagnosticar, analizar, proponer y desarrollar estrategias que puedan servir a docentes y a estudiantes como un camino para la contribución en la formación de un futuro profesional quien pueda interpretar, comprender, analizar y generar nuevos conocimientos frente a una sociedad de conocimiento que ofrece día a día variada información. Es el caso de las investigaciones realizadas en el Colegio Mayor de Cundinamarca (Calderón, 2007)), en la Universidad Tecnológica de Pereira (Cisneros, 2005) y en la Universidad de Medellín (Sánchez *et al.*, 2006) las cuales demostraron como primera medida que los estudiantes vienen con serios problemas en lectura y escritura de la educación básica y media, y como segunda medida que la universidad es quien debe contribuir a la solución de dichas dificultades para el mejoramiento del rendimiento académico e investigativo de los estudiantes para una adecuada actuación social, científica y laboral.

En este sentido, el presente estudio investigativo determinó las estrategias autorreguladoras que conocen y emplean los estudiantes de primer semestre para la comprensión de textos académicos en la asignatura de la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Lo anterior debido a que las **estrategias autorreguladoras** permiten a los **estudiantes comprender textos por sí mismos, de aprender a aprender y de aprender a pensar**, sobre todo cuando los estudios en una facultad de educación a distancia se basa en el aprendizaje auto dirigido con un enfoque centrado en el estudiante como directo responsable en determinar sus metas personales, seleccionar estrategias, supervisar y evaluar su propio aprendizaje, convirtiéndose así en un estudiante autorregulado.

Pintrich (2000) señala que la autorregulación se debe realizar a través de la planificación; monitorización y regulación; además de la reflexión. En cuanto a la planificación, esta hace referencia al

establecimiento de un plan de acción que incluye la formulación de metas; predicción de los resultados; temporalización y fijación de un calendario; selección de recursos y estrategias pertinentes. Respecto a la monitorización y regulación tienen que ver con la toma de conciencia de lo que se está haciendo; comprensión de la tarea por realizar; verificación del uso de las estrategias y detección de errores y obstáculos y una valoración de los logros obtenidos. Por último, la reflexión, la cual hace que el aprendiz una vez terminada la tarea pueda comprobar si ha alcanzado los objetivos perseguidos y hasta qué punto han sido eficaces las estrategias empleadas y los recursos utilizados.

Desde esta perspectiva, se puede decir que el estudiante debe adquirir un cierto dominio de estrategias, las cuales le permitirán mejorar sus procesos y productos educativos, igualmente, puedan abordar la cognición y la metacognición en su proceso de aprendizaje y en particular en la comprensión de textos. Por lo tanto, es imprescindible tener presente cómo conciben la lectura algunos autores especializados en el campo del lenguaje. Sánchez y Alfonso (2003), señalan que saber leer no es solo decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, sino que se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de interpretar lo que aporta el texto y además de reconstruir el significado global del mismo. De otra parte, Solé (2009) afirma que leer es un proceso, y por lo tanto implica enseñar a leer con el propósito de convertir a los lectores en autónomos, capaces de enfrentarse de manera interactiva a textos de distinta índole y capaces de aprender a partir de los textos.

Si se tiene en cuenta la concepción de Solé (1992) en la que expresa que enseñar a leer es un proceso complejo que requiere una intervención *antes, durante y después*, es válido igualmente tener presente a Díaz y Hernández (2010) quienes proponen involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas propias de la lectura, las cuales pueden ser enseñadas a los estudiantes con el fin de mejorar su comprensión lectora.

Con base en la premisa de los anteriores autores, las estrategias autorreguladoras y específicas se clasifican según el momento *antes, durante y después*. Para el *antes de la lectura* hace referencia a estrategias autorreguladoras tales como el establecimiento del propósito: es el momento en que el lector se interroga el para qué y por qué se va a leer ese texto y no otro. Igualmente, tiene que ver con la planeación de la actuación relacionada con las variables metacognitivas de la persona, características del texto, condiciones del ambiente y el uso de procedimientos pertinentes para llevar a cabo la lectura. Como estrategias específicas de la lectura se encuentran la activación de los conocimientos previos, la elaboración de predicciones y la formulación de preguntas.

Luego de desarrollar ciertas habilidades y procedimientos cognitivos y de autorregulación en la fase previa, se continúa con la del *durante* la lectura; etapa en que sucede la interacción directa con el texto; como estrategias autorreguladoras se considera el monitoreo o supervisión del proceso: momento en que el lector supervisa y evalúa su nivel de comprensión, es decir, qué tanto ha comprendido y qué obstáculos está encontrando al leer el texto. En cuanto a las estrategias específicas de lectura se encuentran la identificación de partes relevantes del texto; el subrayado, la toma de notas, relectura parcial o global; construcción conceptual, inferencial y crítica; elaboración de mapas conceptuales y de estructuras textuales entre otras.

Por último, tenemos la etapa del *después* de la lectura, en esta fase se aplican estrategias autorreguladoras como la Evaluación con el propósito de saber si se ha comprendido totalmente el texto, igualmente para saber en qué momentos el lector tuvo dificultades y cómo los superó. Como estrategias específicas se cuenta con la identificación de idea principal, elaboración de resúmenes, formulación y contestación de preguntas.

En este sentido, se puede decir que tanto las estrategias autorreguladoras como las específicas se deben fomentar con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de los textos académicos en los estudiantes; en consecuencia, es importante que

los docentes seleccionen las más pertinentes de acuerdo con el propósito de la lectura, las necesidades, los intereses y el contexto de sus estudiantes con la propósito de enseñárselas y convertirlos en lectores autorregulados.

METODOLOGÍA

La presente investigación tuvo un enfoque mixto, ya que reunió características de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2003) definen el enfoque cuantitativo como “la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.4). Igualmente, los mismos autores definen el enfoque cualitativo como “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de la interpretación” (p.7).

Por consiguiente, esta investigación tuvo un carácter cuantitativo, ya que utilizó el análisis estadístico a partir de cuestionarios para probar la hipótesis y cualitativo porque las conclusiones se obtuvieron de los instrumentos de recolección de datos permitiendo la interpretación y contextualización del problema planteado. Asimismo, se determinó darle un tipo de investigación descriptiva, ya que se seleccionó las características fundamentales del objeto de estudio y se describió detalladamente las partes, categorías o clases de dicho objeto.

En cuanto a la población, Tamayo (1998) la define como “la totalidad del fenómeno a estudiar, en donde los participantes poseen una característica común, la cual se trabaja y da origen a los datos de la investigación” (p.114). Por lo tanto, la población estuvo constituida por 46 estudiantes de los cuales fueron 14 hombres y 32 mujeres, quienes cursaron primer semestre la asignatura de Competencias Comunicativas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad

de Estudios a Distancia. En su mayoría, habitan en municipios y veredas cercanos a la sede central de la UPTC y provienen de los colegios de dichas poblaciones y pertenecen a un estrato socioeconómico medio bajo.

Referente a las técnicas, Hernández et al (2003) proponen una serie de técnicas para la obtención de datos bajo un enfoque cuantitativo y uno de ellas es la encuesta, “técnica que encierra un conjunto de recursos destinados a recoger, proponer y analizar informaciones que se dan en unidades y en personas de un colectivo determinado... para lo cual hace uso de un cuestionario u otro tipo de instrumento” (Briones, 1995, p. 51).

En este sentido, la encuesta tuvo como propósito indagar sobre **las estrategias autorreguladoras que usan los estudiantes en forma autónoma** para la comprensión de textos académicos. La encuesta estuvo constituida por dos secciones, la primera hizo énfasis en la identificación, la cual tuvo variables como: sexo, edad, estado civil, estrato, estudios realizados y horas dedicadas a la lectura. La segunda resaltó las estrategias autorreguladas y específicas de lectura que conocen y utilizan los estudiantes para el *antes, durante y después*.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado se muestra el análisis y discusión de los resultados de la investigación, los cuales fueron originados de la recolección de información por medio de la aplicación de una encuesta para estudiantes con el fin identificar las estrategias autorreguladoras que usan los participantes para la comprensión de textos académicos. A continuación se da a conocer detalladamente aspectos relevantes de los tres momentos *antes, durante y después* teniendo como base las sub-variables de: a. Inspeccionar y examinar previamente la lectura; b. monitoreo o supervisión del proceso y c. evaluación.

De acuerdo con la aplicación de la encuesta a estudiantes se pudo encontrar los siguientes resultados:

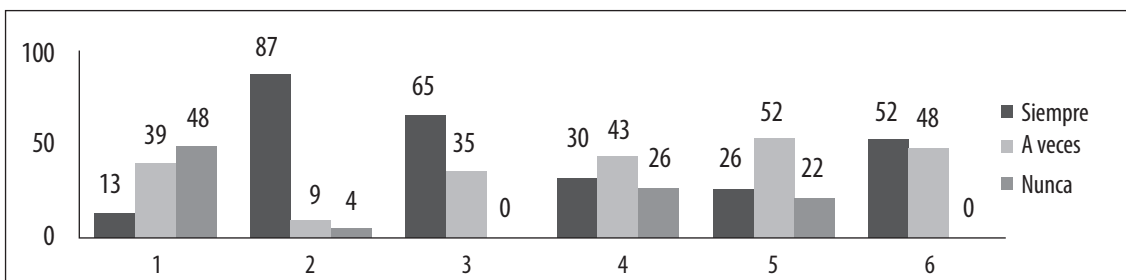


Figura 1. El Antes: Inspeccionar y examinar previamente la lectura

Fuente: Elaboración propia

Con base en las figuras 1 y 2, se presentan los resultados que se obtuvieron con respecto a la etapa del *antes*. Esta variable está constituida por 13 preguntas. Según la figura 1 y de acuerdo con las respuestas de las pregunta, el 48% de los encuestados contestaron que antes de leer el texto nunca se interrogan el para qué y por qué se va a leer. Respecto a la pregunta 2, el 87% manifestó que siempre se interesa por leer el título del texto académico. Relacionado con la pregunta 3, el 65% respondió que siempre lee los títulos y subtítulos del texto académico. Frente a la pregunta 4, el 43% respondió que a veces se interesa por revisar si existe un resumen al comienzo o al final del texto académico. En relación con la pregunta 5, el 52% contestó que a veces se interesa por verificar si existe un glosario o una lista de vocabulario.

En cuanto a la pregunta 6, el 52% respondió que siempre tiene en cuenta las secciones que componen el texto académico.

Lo que se infiere que los estudiantes no establecen el propósito de la lectura, siendo este un punto de partida para la autorregulación porque es en esta fase, en que se determina tanto en la forma en que el lector se dirigirá al texto como el de regular y evaluar todo su proceso lector (Díaz y Hernández, 2010). Es importante decir que cuando no se tiene un propósito claro para leer, se obtendrá una lectura poco productiva y muy superficial, es por esto que al lector se le debe guiar en establecer su propia intención, ya que le permitirá adquirir una motivación y una buena disposición hacia la lectura con un sentido claro y muy significativo (Valverde, 2014).

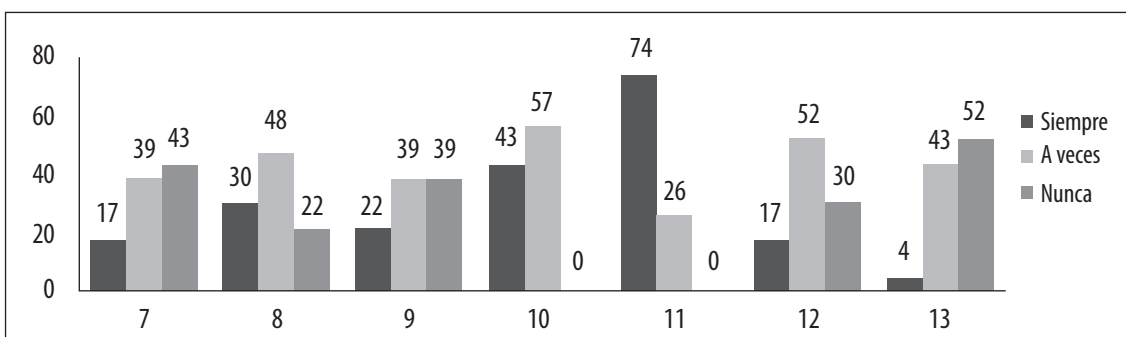


Figura 2. Continuación de El Antes: Inspeccionar y examinar previamente la lectura.

Fuente: Elaboración propia

Con base en la figura 2, referente a las respuestas de la continuación de la etapa del antes, la pregunta 7, el 43 % contestó que nunca enuncia y describe las ilustraciones, gráficas, esquemas, tablas o cuadros que descubren en el texto. Con respecto a la pregunta 8, el 48 % respondió que a veces tiene en cuenta el autor del texto. Con relación a la pregunta 9, el 39% dijo que nunca hace una revisión la bibliográfica del texto académico. Frente a la pregunta 10, el 57% contestó que a veces explora las palabras y oraciones claves. Referente a la pregunta 11, el 74 % respondió que siempre lee la primera oración de cada párrafo. En cuanto a la pregunta 12, el 52% contestó que a veces resume en una o dos frases de qué trata el texto. Con relación a la pregunta 13, el 52 % respondió que nunca formula interrogantes de acuerdo con el propósito de la lectura académica.

Con base en lo anterior, se puede deducir que los encuestados no formulan preguntas de acuerdo con el propósito de la lectura, ni utilizan la exploración y la inspección como activadores y organizadores cognitivos que

ayuda al lector a identificar el conocimiento que ya posee sobre el tema. En otras palabras, cuanto menor sea la distancia entre lo que sabe y la información textual, mayores serán las probabilidades de que la comprensión tenga lugar (Mou, 2013).

En consecuencia, es necesario que se potencie las anteriores estrategias, por cuanto este tipo de actividades permiten evaluar lo que se sabe o desconoce con relación al contenido de lo que va a leer, con el propósito de verificarlo o sustituirlo, y para que se integren los conocimientos del lector y se logre la comprensión (Guerra y Forero, 2015). De otra parte, Según López Hernández, Guevara Benítez, Rugerío Tapia y Guerra García, (2014) afirman que estudios realizados a la etapa de pre-lectura demuestran que el papel de los conocimientos previos y la habilidad de los alumnos para realizarse preguntas con respecto al texto (auto-cuestionamiento), son estrategias que contribuyen de forma independiente y significativa para incrementar los niveles de comprensión lectora.

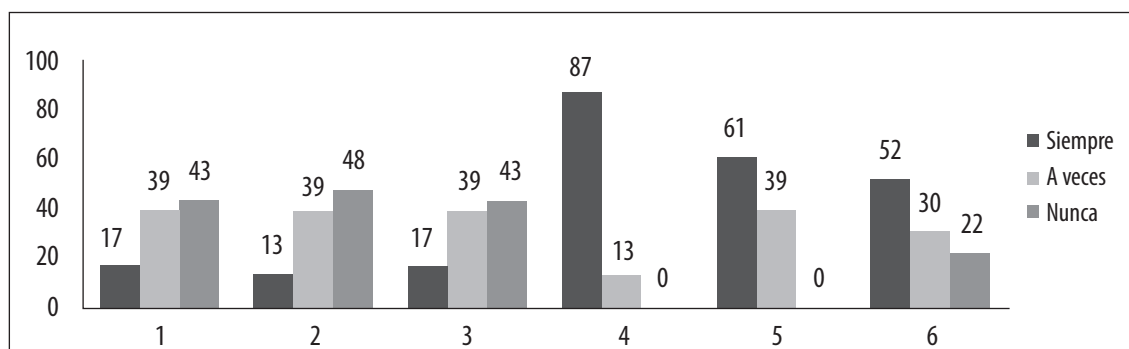


Figura 3. El Durante: Monitoreo o supervisión del proceso y la regulación

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las figuras 3 y 4 se presentan los resultados que se obtuvieron con respecto a la etapa del *durante*. Esta variable está constituida por 12 preguntas. Según la figura 3, referente a las respuestas de la pregunta 1, el 43% de los estudiantes respondieron que nunca cuándo están leyendo hacen suposiciones o predicciones con respecto al contenido del texto. Con respecto a la pregunta 2, el 48% contestó que nunca lee

sección por sección. Frente a las repuestas a la pregunta 3, el 43% dijo que nunca responde brevemente cada una de las preguntas formuladas según las predicciones hechas. En relación con las respuestas a la pregunta 4, el 87% contestó que siempre determina las partes relevantes del texto. En cuanto a las repuestas a la pregunta 5, el 61% respondió que siempre resalta palabras claves mientras leen. Referente a las respuestas

a la pregunta 6, el 52% contestó que siempre identifica las palabras desconocidas.

Lo que se infiere que en esta etapa, los estudiantes nunca tienen el propósito de interesarse por el tema de estudio y poner en alerta su mente como

lector. Asimismo, los estudiantes nunca predicen o anticipan lo que le gustaría leer, lo que indica que los estudiantes tendrán dificultades en establecer relaciones de lo que ya sabe con lo nuevo que pueden encontrar.

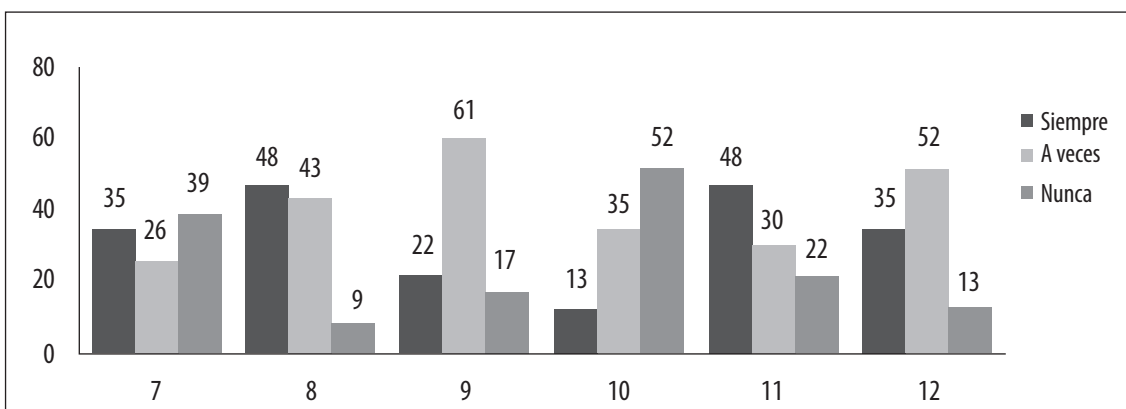


Figura 4. Continuación del Durante: Monitoreo o supervisión del proceso y la regulación

Fuente: Elaboración propia

Con base en la figura 4, referente a las respuestas de la continuación de la etapa del *durante*, para la pregunta 7, el 39% contestó que nunca infiere el significado de palabras desconocidas de acuerdo con el contenido del texto. Frente a la pregunta 8, el 48% respondió que siempre subraya oraciones principales de cada párrafo mientras lee, el 43%. Con relación a la pregunta 9, el 61% contestó que a veces escribe o toma notas en la hoja que lee. En cuanto a 10, el 52% dijo que nunca elabora cuadros sinópticos o mapas conceptuales o mapas mentales mientras leen. Con base en la pregunta 11, el 48 % respondió que los apuntes siempre le sirven para repasar y llegar a la comprensión del texto académico. Referente a la pregunta 12, el 52 % contestó que a veces necesita releer para llegar a la comprensión plena.

Lo anterior se puede demostrar que el lector a veces desarrolla la técnica del subrayado y a veces

toma apuntes, no expresa sinópticamente lo que lee, Oliver (como se citó en López Hernández et al. 2014) señala que para obtener mayores niveles de comprensión es positivo que los estudiantes usen diagramas y mapas conceptuales porque les permiten establecer relaciones de causa-efecto, de causalidad, explicativas y secuenciales entre los diversos aspectos contenidos en el texto. De otra parte, se deduce que los estudiantes no infieren el vocabulario desconocido, lo que indica que el lector va a tener dificultades en comprender algún aspecto determinado de un texto a partir del significado del resto. De ahí la importancia de fortalecer esta habilidad, ya que es imprescindible para que los lectores adquieran autonomía y no tengan que recurrir a otra persona para que les aclare el significado de lo leído (Cassany, 2012).

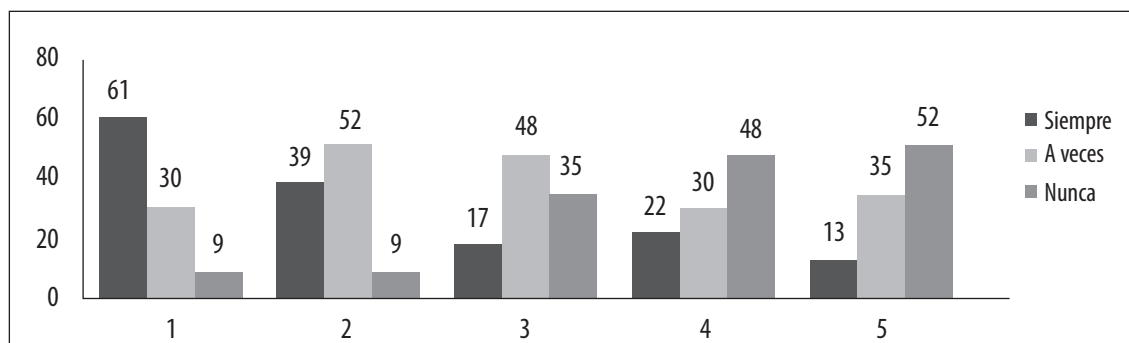


Figura 5. *El después: Evaluación*

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la figura 5, se presentan los resultados que se obtuvieron en la etapa del *después*: Evaluación, esta variable está constituida por las preguntas del 1 al 5. Con respecto a las respuestas a la pregunta 1, el 61% de los encuestados contestaron que siempre identifican las ideas principales de cada párrafo del texto académico. Frente a las respuestas a la pregunta 2, el 52% respondió que a veces identifica ideas secundarias. En relación con las respuestas a la pregunta 3, el 48% contestó que a veces elaboran resúmenes. En cuanto a las respuestas a la pregunta 4, el 48% respondió que nunca contesta las preguntas que formuló antes de iniciar la lectura académica. Referente a las respuestas a la pregunta 5, el 52% contestó que nunca formulan una recomendación sobre la posible utilidad de esta lectura para su trabajo.

Lo que se concluye que al lector le va ser difícil recuperar y verificar lo aprendido, es decir el estudiante se le dificultará en explicar con sus propias palabras los puntos principales identificados en la lectura del texto. De otra parte si el estudiante no usa este tipo de estrategias, no se determinara la efectividad el proceso de comprensión y de aprendizaje. En consecuencia, es necesario involucrar a los estudiantes en la formulación de preguntas específicas con respecto al contenido de los textos, por cuanto permite evaluar su nivel de comprensión (Woodward, 1992).

En este sentido y tomando como punto de partida lo encontrado en este estudio, conviene destacar que nosotros como docentes debemos enseñar a nuestros

estudiantes a conceptualizar, comprender e interiorizar las estrategias autorreguladas y las específicas de la comprensión de lectora, a través de prácticas pedagógicas en todas las asignaturas como eje transversal del currículo para permitirles a los alumnos una real participación en la cultura académica (Carlino, 2013). Por cuanto, el estudiante de la modalidad de educación a distancia asume todo el control de esta habilidad, desde el inicio hasta el final, de ahí que es importante que ellos aprendan a utilizar de forma independiente un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan procesar los textos de maneras diversas con el propósito de construir y transformar conocimiento (Solé, 2012).

Por lo tanto, Serrano y Forero (2012) manifiestan que existe la necesidad de definir acciones que permitan incorporar la lectura como una herramienta fundamental para aprender las disciplinas. Esta tarea exige acompañar la lectura de propuestas que favorezcan la elaboración conceptual y la integración de conocimientos. En este sentido, “es una responsabilidad colectiva acompañar a los estudiantes en la construcción de herramientas para aprender a aprender, a comprender los textos y a producir los textos característicos de una comunidad académica específica” (Castro y Niño, 2014, p. 74).

CONCLUSIONES

Las estrategias autorreguladoras juegan un papel clave en el éxito para la comprensión no solo de textos académicos sino de diferentes tipos, ya que

la autorregulación posibilita que el lector desarrolle habilidades para saber si logró el propósito de la lectura que hizo y como lo está logrando, de igual manera le permite evaluar su comprensión identificando sus propias fortalezas y debilidades en cuanto a su proceso de comprensión y al diseño de un plan de acción para superar obstáculos y debilidades que haya encontrado durante su lectura.

De otra parte para que los estudiantes sean capaces de comprender y sean autónomos a la hora de enfrentarse de forma eficaz a los distintos tipos de textos, deben conocer los propios procesos implicados en la comprensión y cómo puede regularlos a través de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que deben ser puestas marcha *antes, durante y después* de leer, así como de otras estrategias relacionadas con la regulación de su motivación, conducta y contexto.

Es urgente y necesario diseñar una propuesta en la que se dinamicen las estrategias autorreguladoras propias para el proceso de lectura a lo largo de su formación académica y con proyección al desempeño profesional como futuros licenciados de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Finalmente, surge la necesidad de considerar las prácticas de lectura y escritura universitarias y su enseñanza como objeto de estudio, investigación y enseñanza con el propósito de generar un propuesta de alfabetización académica a nivel institucional para la enseñanza de la cultura discursiva de las disciplinas y de la promoción de la producción del conocimiento (Pérez y Rincón, 2013).

REFERENCIAS

- Briones G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación*. México. Trillas.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: *Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, (7), 231-249.
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. España: Anagrama
- Castro, D. y Niño, R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 10(1), 071-085.
- Cisneros, M. (2005). Lectura y escritura en la universidad. *Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica.
- Díaz, B. y Hernández, R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (pp.247-267). México: McGraw Hill.
- Guerra, E., y Forero, C. (2015) Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (pp. 4-7). México: Mc Graw Hill.
- López Hernández, A., Guevara Benítez, Y., Rugerío Tapia., J., y Guerra García, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277.
- Mou, A. (2013). Interacción lectura-escritura en los procesos de composición de los textos expositivos al final de la educación obligatoria. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pérez Abril, M., y Rincón Bonilla, G. (coords.) (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Handbook of self-regulation. Londres: Academic Press.
- Sánchez, J. et al. (2006). *Lectura y escritura en educación superior: diagnósticos, propuestas e investigaciones*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Sánchez, L. y Alfonso, D. (2003) *Interpretación textual*. La enseñanza de la comprensión lectora en

- niños y niñas de primaria. Bogotá: Circulo de lectura alternativa.
- Serrano, M., Madrid, A., y Duque, Y. (2012) prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO
- Solé, I. (2009). *Motivación y lectura*. En Sinergias en torno a la lectura. En *Aula de Innovación Educativa*, 179, (pp. 56-59).
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana. Didáctica de la lengua y la literatura*, (59), 43-61
- Tamayo, T. (1998). *Proceso de la Investigación Científica*. México: LIMUSA
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.