

Conceptualización de la *Hoja de vida de lector* como instrumento de evaluación formativa en la educación superior *

Ana Cecilia Ojeda-Avellaneda

Decana de la Facultad de Ciencias Humanas, Profesora de la Escuela de Idiomas e investigadora del Grupo de Investigación Cuynaco. Universidad Industrial de Santander; Bucaramanga - Colombia.

anaojeda@uis.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-6291-4690>

David Fernando Torres-Lizarazo

Profesor de la Escuela de Idiomas e investigador del Grupo de Investigación Cuynaco. Universidad Industrial de Santander; Bucaramanga - Colombia.

david.fer0712@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8033-7460>

Jhon Alexander Monsalve-Flórez

Profesor de la Escuela de Educación e investigador del Grupo de Investigación Cuynaco. Universidad Industrial de Santander; Bucaramanga - Colombia.

monsalve-jhon@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9853-9079>

RESUMEN

El objetivo de este artículo de investigación es conceptualizar la *Hoja de vida de lector* como instrumento de evaluación formativa al inicio de la Educación Superior. Con el fin lograr tal propósito, el Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco) se basa en el paradigma hermenéutico-interpretativo de las Ciencias Sociales y en el método documental de investigación con carácter proyectivo. Por tanto, se realiza, en primer lugar, una revisión de la literatura en torno a instrumentos de valoración metacognitiva; por la escasez de investigaciones al respecto, se propone una aproximación al análisis bibliométrico del tema y un diálogo entre los instrumentos de evaluación hallados. En segundo lugar, se expone una aproximación teórica alrededor de conceptos tales como *Hoja de vida*, *Lector* y *Evaluación formativa*. A partir de lo anterior, surge la definición de *Hoja de vida de lector*, como un instrumento metacognitivo con características formativas particulares en comparación con los existentes.

PALABRAS CLAVE

Lectura; evaluación formativa; hoja de vida; lector; hoja de vida de lector

Conceptualization of the *reader curriculum vitae* as a tool of formative assessment in higher education

ABSTRACT

The aim of this research article is to conceptualize the *Reader Curriculum Vitae* as a formative assessment tool for at the beginning of University. In order to achieve this purpose, the Research group Cuynaco bases its study on the Social Science hermeneutical approach and a documentary and projective review. Therefore, first of all, the research group conducts a literature review around metacognitive assessment tools. Due to a few studies, the group proposes an approach to the bibliometric analysis of the topic and a discussion among

Recibido: 29/07/2020 Aceptado: 15/12/2020

*Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: OJEDA-AVELLANEDA, Ana Cecilia; TORRES-LIZARAZO, David Fernando; MONSALVE-FLÓREZ, Jhon Alexander. Conceptualización de la *Hoja de vida de lector* como instrumento de evaluación formativa en la educación superior. *En*: Entramado. Enero - Junio, 2021 vol. 17, no. 1, p. 150-167 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7181>



the found assessment tools. Second, it sets out a theoretical approach around concepts such as Curriculum Vitae, *Reader and Formative Assessment*. Based on the foregoing, it presents the definition of *Reader Curriculum Vitae*, as a metacognitive tool with particular formative characteristics, compared with the existing ones.

KEYWORDS

Reading; formative assessment; curriculum vitae; reader; reader curriculum vitae

Conceptualização do Currículo do Leitor como um instrumento de avaliação formativa no ensino superior

RESUMO

O objectivo deste artigo de investigação é conceptualizar o Currículo do Leitor como um instrumento de avaliação formativa no início do Ensino Superior. Para alcançar tal objectivo, o Grupo de Investigação Cultura e Narração na Colômbia (Cuynaco) baseia-se no paradigma hermenêutico-interpretativo das Ciências Sociais e no método documental de investigação com carácter projectivo. Assim, em primeiro lugar, é feita uma revisão da literatura sobre instrumentos de avaliação metacognitiva; devido à escassez de investigação sobre o tema, propõe-se uma abordagem à análise bibliométrica do tema e um diálogo entre os instrumentos de avaliação encontrados. Em segundo lugar, é apresentada uma abordagem teórica em torno de conceitos tais como Folha de Vida, Leitor e Avaliação Formativa. Do acima exposto, emerge a definição da Folha de Vida do Leitor, como um instrumento metacognitivo com características formativas particulares em comparação com os existentes.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura; avaliação formativa; currículo; leitor; currículo do leitor

I. Introducción

En el año 2018, el grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), adscrito a la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander (UIS), propone un macroproyecto en torno a la evaluación formativa de la lectura al ingreso de la Educación Superior, dentro de su línea “Prácticas pedagógicas”. El objetivo general es la propuesta de un modelo de evaluación formativa, configurado por tres instrumentos didácticos: un ideograma de lectura, una valoración sobre la defensa oral de la lectura y una hoja de vida de lector. El propósito de la investigación consiste en ofrecer un instrumento que reconstruya el proceso de lectura del estudiante a nivel formativo, con fines diagnósticos, y que, consecuentemente, sirva para que tanto el estudiante como los profesores y la universidad puedan tomar decisiones formativas pertinentes para el inicio de su vida universitaria, con el fin de desarrollar las competencias académicas más débiles y fortalecer aquellas que ya hayan formado anteriormente.

Según intereses de los investigadores, se forman tres grupos de trabajo para abordar cada una de las herramientas de evaluación formativa propuestas en el macroproyecto. El presente documento se centra de manera exclusiva en los

resultados de la configuración del último instrumento: la *Hoja de vida de lector*. Por tanto, este artículo se enfoca en la presentación de la conceptualización de la *Hoja de vida de lector* como instrumento de evaluación formativa, y opera como complemento del artículo “Hoja de vida de lector como herramienta de evaluación formativa para el ingreso a la Educación Superior” (Ojeda, Monsalve y Torres, 2019), que presenta los resultados generales de la investigación.

En principio, se detalla el proceso de conceptualización de la herramienta y, en segundo lugar, se describe su estructura. Con esta investigación, se aporta a la teoría educativa referente a la evaluación formativa y, a su vez, se propone una herramienta concreta para valorar la lectura metacognitiva al inicio de las carreras universitarias. De esta manera, la lectura pasa de ser medible, en términos cuantitativos, a ser procesual, en términos formativos, en el contexto de la Educación Superior. Asimismo, se resalta que el instrumento de *Hoja de vida de lector* no encuentra un par con las mismas características formativas en relación con la historia de vida del estudiante. En el rastreo realizado, primero de forma global, se encuentran principalmente dos instrumentos (MARSÍ y SORS) que van a ser replicados en otras investigaciones.

Posteriormente, en una búsqueda en base de datos en español, se encuentran seis investigaciones adicionales, cinco de ellas caracterizadas por replicar los instrumentos MARSÍ, SORS y HACES (que en el primer rastreo no estaba presente) y una de ellas presenta una adaptación entre los instrumentos MARSÍ y SORS, tal y como se expone en el apartado destinado para el estudio de la literatura. Esto permite evidenciar que, si bien se encuentran documentos enfocados en la revisión de la evaluación metacognitiva de la lectura, estos replican y adaptan modelos ya existentes. No se encuentra ninguno que realice la reconstrucción de la relación entre la vida académica y social para tener un marco lo más cercano posible de los procesos de lectura que tiene un estudiante al ingreso a la universidad, lo que hace a la *Hoja de vida de lector* un instrumento innovador y de pertinencia diagnóstica.

Ahora bien, *Metacognición y Evaluación formativa* son conceptos clave, transversalizados en los tres subproyectos de investigación que conforman el modelo de evaluación formativa propuesto por el grupo de investigación Cuynaco, en la Universidad Industrial de Santander. Son conceptos interdependientes que comprenden la reflexión en torno a la lectura, antes, durante o después del proceso. Para [Burón \(1997\)](#), todas las definiciones de metacognición tienden a un mismo punto: “(...) es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales” (p. 9), lo cual indica que, con este proceso, se instaura una reflexión sobre el hacer en función del mejoramiento. En este sentido, [Yussen, Matthews y Hebert \(1982\)](#) plantean una diferencia entre lectura y metalectura; la primera se refiere al saber leer, desde la perspectiva cognitiva de los autores; la segunda, al saber pensar sobre lo que se lee.

La evaluación formativa, que integra la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje, la reflexión del docente sobre su práctica y la reflexión institucional sobre su currículo ([Popham, 2010](#)), se configura en correspondencia con procesos metacognitivos. Con lo anterior, **evaluar formativamente la lectura** en la universidad se comprende como el proceso mediante el cual docentes, estudiantes e instituciones reflexionan sobre los estados de la lectura académica y las formas para intervenirlos en función de su mejoramiento; de ninguna manera, este proceso cuantifica o considera como punibles las competencias lectoras de los estudiantes.

Bajo estas generalidades, se construye la *Hoja de vida de lector*, instrumento definido y descrito a lo largo de este artículo de investigación científica, que surge de la pesquisa avalada por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la UIS con el código CH 2018-2. Para el desarrollo del artículo, la información se organiza de la siguiente

manera: a) presentación del método, en el que se describen los parámetros del análisis bibliométrico, así como los documentos encontrados a través de este para su respectiva revisión documental; b) la revisión de los conceptos constitutivos que sustentan la *Hoja de vida de lector*: evaluación formativa, hoja de vida y lector. Los aspectos teóricos que sustentan la investigación se detallan de manera sistemática en el transcurso del texto y caracterizan a la pesquisa como hermenéutica ([González, 2003](#)), documental ([Uribe, 2013](#)) y proyectiva (Hurtado, 2000); c) en el apartado de los resultados, se presenta la articulación conceptual que da forma al instrumento *Hoja de vida de lector*; así como se da cuenta de la estructura, adaptada a partir de la articulación conceptual; d) posteriormente, se describe la discusión necesaria a partir del instrumento consolidado para la reconstrucción de la historia de vida de lectura del estudiante y su propósito formativo. Finalmente, e) se establecen las conclusiones, en las que se presentan el alcance a partir de los objetivos logrados y de las categorías conceptuales articuladas, la diferencia establecida respecto a los instrumentos observados en la revisión documental y las posibles limitaciones del instrumento *Hoja de vida de lector*.

2. Método

La definición y estructuración de la *Hoja de vida de lector* es documental con fines proyectivos. No consiste solamente en hacer un barrido sobre investigaciones en torno a la configuración de instrumentos de evaluación formativa de la lectura, sino también de proponer la definición y la construcción de una herramienta similar. Por investigación documental se entiende la selección de pesquisas asociadas con un tema particular de estudio, con el fin de conocer cómo debe ser investigado ([Hart, 2001](#)). Según [Uribe \(2013\)](#), las investigaciones documentales “sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos (...)” (p. 198). Este es justamente el fin de la presente pesquisa: redefinir la evaluación de la lectura en la UIS y proponer, por ende, un nuevo hecho: un instrumento metacognitivo que se acople a los propósitos institucionales de formación estudiantil. Aquí surge el carácter proyectivo de la pesquisa ([Hurtado, 2000](#)), consistente en la creación de un artefacto didáctico, que busca transformar una realidad concreta educativa.

2.1. Aproximación al análisis bibliométrico sobre investigaciones que proponen o replican instrumentos de evaluación metacognitiva de la lectura

En un primer momento de esta investigación documental, se opta por realizar la búsqueda bibliográfica de pesquisas relacionadas con instrumentos que, en otras universidades

o contextos académicos, hayan sido utilizados para evaluar metacognitivamente la lectura. Los resultados demuestran, tal como concluyen [Ramírez y Pereira \(2006\)](#), la existencia de pocos estudios en torno a estos procesos de autoconciencia de la lectura al inicio de la Educación Superior; los que se hallan tienden a ser una réplica de instrumentos ya existentes.

El proceso de búsqueda inicia con la propuesta de una ecuación que conlleve la delimitación temática de los trabajos académicos consultados. Se entiende por ecuación de búsqueda la asociación parentética de conceptos conectados por palabras conjuntivas que permiten la concreción de una búsqueda bibliográfica en bases de datos copiosas ([Biblioteca Universitaria- Universidad de Alicante, 2013](#)). Para su formulación, se tienen en cuenta palabras o frases clave, tales como: **metacognición en la lectura, estudiantes universitarios, lectura al ingreso de la universidad, pruebas metacognitivas**. Luego de diversas búsquedas asociadas con estos términos, deviene la siguiente ecuación básica:

TITLE-ABS-KEY ((metacognition OR awareness OR perceptions) AND reading AND university AND (freshman OR fresher) AND students)

De esta fórmula, surgen, en la búsqueda por Scopus, 16 artículos, no todos relacionados de manera directa con los intereses de la investigación de Cuynaco. Por tanto, se procede a delimitación temática por medio de la selección de inclusión particular de categorías según el área de conocimiento, el tipo de documento y palabras clave. La ecuación final de búsqueda, tras este procedimiento, es:

TITLE-ABS-KEY ((metacognition OR awareness OR perceptions) AND reading AND university AND (freshman OR fresher) AND students) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Students") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Teaching") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Active Learning") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Article") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Curriculum") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Reading"))

Luego de este proceso, se hallan resultados poco trascendentes en torno al uso de instrumentos para la evaluación metacognitiva de la lectura en estudiantes de primer semestre en la Educación Superior. Con la ecuación, aparecen seis estudios, de los cuales ninguno se refiere de

manera directa con la creación de un instrumento para la evaluación metacognitiva de la lectura; no obstante, por un proceso de bola de nieve, en el que se consulta la bibliografía de los seis artículos que arroja esta ecuación de búsqueda, los investigadores encuentran tres trabajos en lengua inglesa ([Yüksel y Yüksel, 2012](#); [Zahra, Komariah, Sari, 2016](#); [Wahyuni, Ratmanida, Marlinaque, 2018](#)) que utilizan dos instrumentos de evaluación metacognitiva de la lectura, previamente creados ([Mokhtari y Reichard 2002](#); [Mokhtari y Sheorey, 2002](#)): *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARS) y *Survey of Reading Strategies* (SORS).

En principio, son cinco trabajos, dos de ellos de Indonesia ([Zahra, Komariah, Fauzia, 2016](#); [Wahyuni, et al., 2018](#)), uno de Turquía ([Yüksel y Yüksel, 2012](#)) y los dos restantes de Estados Unidos, lo cual indica que, dentro del país norteamericano, nacen los instrumentos y, con el tiempo, son replicados fuera de los Estados Unidos. Por supuesto, la literatura hallada es muy limitada para presentar un análisis bibliométrico completo; seguramente, existen investigaciones adicionales como la de [Alsamadani \(2009\)](#) o la de [Rastakhiz y Safari \(2014\)](#), que siguen surgiendo de la estrategia documental en cadena (bola de nieve) y que retoman el uso de estos instrumentos de evaluación metacognitiva de la lectura. Como el interés no radica en pesquisas que hayan considerado instrumentos ya existentes para replicarlos, sino, más bien, que hayan propuesto herramientas nuevas para la evaluación formativa de la lectura, el grupo de investigación Cuynaco, luego de buscar otros caminos sin destino¹, opta por culminar la búsqueda de documentos en lengua inglesa mediante Scopus y, bajo los mismos argumentos, días después, suspende la búsqueda en Web Of Sciences.

En vista de la escasez de estudios hallados con esta ecuación, se procede, entonces, a una consulta en bases académicas en español. Para esta nueva búsqueda, se tienen en cuenta las plataformas SciELO, La Referencia y Redalyc. Haciendo uso de las frases clave "Prueba metacognitiva de lectura" y "Metacognición de la lectura en la universidad", se hallan, después de varios filtros, los documentos relacionados en la [Tabla 1](#).

De estos seis trabajos, tres se encuentran en revistas colombianas; dos en revistas peruanas y uno publicado en Venezuela; este último es el único, entre los artículos encontrados, que se escribe antes del 2013. Los demás se publican entre ese año y el 2018. De entrada, estos datos bibliométricos permiten comprender el estado en tendencia de este tipo de investigaciones desde el 2013 que evalúan la lectura de manera metacognitiva por medio de instrumentos al inicio de la Educación Superior.

Tabla 1.
Revisión de la literatura

Redalyc	SciELO	La Referencia
Hábitos de consumo de Facebook y YouTube. Conciencia y estrategias metacognitivas en la lectura y estrategias de aprendizaje y estudio en universitarios. Fernando Ruiz y Luis Ecurra. (USO DE INSTRUMENTO: MARSÍ). 2013. Perú. Artículo científico	Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. Bibian Rodríguez, María Calderón, Martha Leal y Nicolás Velandia. (USO DE INSTRUMENTO: el cuestionario sobre estrategias metacomprendivas en la evaluación inicial y final con ambos grupos). 2016. Colombia. Artículo científico	Estrategias metacognitivas y comprensión de textos académicos en estudiantes de hotelería y turismo (USO DEL INSTRUMENTO MARSÍ). Juan Malpartida Zevallos. 2015. Perú. Tesis de posgrado.
Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. Angélica Muñoz y Myriam Ocaña . 2017. Colombia. (USO DE INSTRUMENTO: diseño pre test- post test). Colombia. Artículo científico	Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la Educación Superior. (USO DE INSTRUMENTO: el diseño y aplicación del test de autorreporte HACES). 2018. Colombia. Artículo científico	
Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. Jorge Ramírez y Silvia Pereira . (USO DEL INSTRUMENTO SORS: Survey of Reading Sheorey). 2006. Venezuela. Artículo científico		

Fuente: Los autores

Los autores de estos trabajos pertenecen a diferentes áreas de las Ciencias Sociales: Psicología ([Ruiz y Ecurra, 2013](#)), Estudios latinoamericanos ([Cardona, Osorio, Herrera y González, 2018](#)), pedagogía ([Malpartida, 2015](#); [Rodríguez, Calderón, Leal y Velandia, 2016](#); [Cardona, et al., 2018](#)) y Lingüística ([Ramírez y Pereira, 2006](#); [Muñoz y Ocaña, 2017](#)). Esta interdisciplinariedad otorga visos para comprender los instrumentos de lectura metacognitiva como transversales a las necesidades pedagógicas en varios campos del conocimiento social.

Por último, a excepción de la tesis de posgrado de [Malpartida \(2015\)](#), todos los demás trabajos son publicados en revistas de diversa indexación: Laurus, revista de educación, de la Universidad Pedagógica experimental de Venezuela e indexada en Latindex; Folios, revista de educación perteneciente a la Universidad pedagógica de Colombia

e indexada en Publindex; revista Cuadernos de Lingüística Hispánica, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e indexada en Publindex; revista Educación y Educadores, de la Universidad de la Sabana e indexada en Publindex y Scopus; y revista Persona, de la Universidad de Lima e indexada en Latindex. Lo anterior indica que las investigaciones previas a la presente son consideradas pesquisas de rigor académico, avaladas por la comunidad científica en Latinoamérica y confiables como modelos experimentales para un consolidado estado del arte.

Llama la atención que estas investigaciones replican, en su mayoría, instrumentos ya existentes y, por ende, no aportan lo suficiente a la construcción de un estado del arte con fuentes originales en torno a herramientas de evaluación metacognitiva de la lectura. No obstante, los datos descritos previamente ofrecen una mirada global de los

espacios de publicación, de las áreas del conocimiento y de la pertinencia actual de estos estudios metacognitivos de la lectura, mediante el uso de instrumentos de evaluación formativa.

En el siguiente apartado, se describen las características de los cuatro instrumentos que fueron propuestos o replicados en estas investigaciones: MARSÍ, SORS, HACES y una adaptación de MARSÍ Y SORS en el contexto hispanoamericano.

2.2. Revisión documental: descripción de los instrumentos existentes sobre evaluación metacognitiva o formativa de la lectura

Hay tanto aspectos en común como disímiles en los cuatro instrumentos hallados en la revisión de pesquisas relacionadas con la presente investigación. Algunos son complementos de otros instrumentos y algunas herramientas se han adaptado teniendo como base los modelos MARSÍ y SORS. Por su parte, existen cuestionarios y herramientas novedosas que, comprendidas en un contexto académico particular, demuestran cierto grado de identidad, pero mantienen el mismo fin: evaluar metacognitivamente la lectura académica. En los próximos párrafos, se describe cada uno de estos instrumentos de forma específica; al finalizar, se exponen los contrastes y similitudes entre ellos; de esta manera, se posee un panorama metodológico para la formulación de la *Hoja de vida de lector* como instrumento de evaluación formativa.

MARSÍ: Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory

Este instrumento evalúa los procesos metacognitivos de la lectura académica, sobre todo para lenguas maternas, con un total de 30 ítems, organizados en una herramienta tipo

Likert de análisis de actitudes. Los 30 enunciados se dividen en tres categorías o factores: 13 ítems para estrategias metacognitivas globales de lectura, donde se evalúa el escenario previsto del acto lector por parte del estudiante; aparecen en este factor proposiciones tales como: “Pienso en lo que me ayuda a entender lo que leo” o “Tengo un propósito cuando leo” (Mokhtari y Reichard, 2002, p. 252). 8 ítems son destinados a evaluar estrategias metacognitivas de resolución de problemas, es decir, formas de superar obstáculos de comprensión durante el proceso de lectura; por tanto, estos ítems se constituyen por proposiciones del tipo: “Cuando el texto se vuelve difícil, vuelvo a leer para aumentar mi comprensión” o “Ajusto mi velocidad de lectura de acuerdo con lo que leo” (Mokhtari y Reichard, 2002, p. 252). Por último, nueve ítems constituyen el factor de estrategias metacognitivas de apoyo en la lectura, o, en otras palabras, enunciados que evalúan usos de materiales externos por parte de los educandos en el acto de leer; por ello, este factor se compone de proposiciones tales como: “Tomo notas mientras leo” o “Resumo lo que leo para reflexionar sobre información importante en el texto” (Mokhtari y Reichard, 2002, p. 252-253).

Tres lustros después, los autores proponen una nueva versión del instrumento, la cual denominan MARSÍ-R (Mokhtari, Dimitrov y Reichard, 2018). Los fundamentos y los objetivos permanecen, pero, en vista de sugerencias recibidas a lo largo de los años, optan por cambiar ciertas proposiciones y ajustar las escalas de valoración para que una mayor población de estudiantes pueda comprender los enunciados. Aunque estas variaciones son importantes para el mejoramiento del instrumento, el cambio más representativo es, sin duda, la reducción de 30 ítems a la mitad. Se mantienen los 3 factores de evaluación, pero se concretizan en 15 las proposiciones: 5 por cada categoría (Ver [Tabla 2](#)).

Tabla 2.

Descripción de los ítems del instrumento MARSÍ-R

Factor/ Item	Description
Global reading strategies (GRS)	
GRS 1:	Having a purpose in mind when reading
GRS 2:	Previewing text to see what it is about before reading
GRS 3:	Checking to see if the content of the text fits my purpose for reading
GRS 4:	Using typographical aids like bold face and italics to pick out key information
GRS 5:	Critically analyzing and evaluating the information read

Factor/ Item	Description
Problem-solving strategies (PSS)	
PSS 1:	Getting back on track when getting sidetracked or distracted
PSS 2:	Adjusting my reading pace or speed based on what I'm reading
PSS 3:	Stopping from time to time to think about what I'm reading
PSS 4:	Re-reading to help ensure I understand what I'm reading
PSS 5:	Guessing the meaning of unknown words or phrases
Support reading strategies (SRS)	
SRS 1:	Taking notes while reading
SRS 2:	Reading aloud to help me understand what I'm reading
SRS 3:	Discussing what I read with others to check my understanding
SRS 4:	Underlining or circling important information in text
SRS 5:	Using reference materials such as dictionaries to support my reading

Fuente: [Mokhtari, Dimitrov y Reichard \(2018\)](#)

2.2.1. SORS: Survey of Reading Strategies

La herramienta para la evaluación de la lectura metacognitiva *Survey of Reading Strategies (SORS)* es esencialmente una adaptación del instrumento MARSÍ para evaluar formativamente la lectura del inglés como segunda lengua. [Mokhtari y Sheory \(2002\)](#) realizan dos modificaciones sustanciales a la herramienta original: en primer lugar, reescriben algunos ítems teniendo en cuenta las competencias comunicativas en lengua inglesa de los estudiantes extranjeros; y, en segunda instancia, eliminan algunas estrategias y añaden estas nuevas: reflexiones sobre la traducción de una lengua a otra y pensamiento en las dos lenguas durante el acto de lectura.

En esta adaptación, permanecen los tres factores que estructuran la prueba: *Global Reading Strategies, Problem Solving Strategies y Support Strategies*. En total, la herramienta consta de 30 enunciados, valorados también en una escala tipo Likert de 5 opciones. En palabras de los autores, “Instrument like the SORS can be useful in helping students discover their strategies strengths and weaknesses” ([Mokhtari y Sheory, 2002, p. 8](#)).

En un tiempo aproximado de tres lustros, tal como ocurre con MARSÍ, surgen propuestas de modificación del SORS. [Thuy \(2016\)](#) critica la exclusión que hacen [Mokhtari y Sheory \(2002\)](#) de dos estrategias que aparecen en la primera versión del MARSÍ: reflexión de lo leído mediante el resumen y discusión de la lectura con pares académicos. La autora propone la inclusión de estos dos ítems en una nueva versión del instrumento, por considerarlos fundamentales

dentro de los procesos de evaluación metacognitiva de la lectura; de esta manera, “students can use SORS as an instrument to increase their own awareness of reading strategies. They can evaluate themselves and adjust their way to read more effectively”. La versión propuesta por [Thuy \(2016\)](#) es la que se presenta en la [Tabla 3](#).

Tabla 3.
Fragmento de versión SORS 2016, donde se evidencian las correspondientes modificaciones al instrumento original

Scale: Support Strategies	
22	S.1 I take notes while reading to help me understand what I read.
23	S.2 When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.
24	S.3 I underline or circle information in the text to help me remember it.
25	S.4 I use reference materials (e.g., dictionary) to help me understand what I read.
26	S.5 I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.
27	S.6 I go back and forth in the text to find relationship among ideas in it.
28	S.7 I summarize what I read to reflect on important information in the text
29	S.8 I ask myself questions I like to have answered in the text
30	S.9 When reading, I translate from English into my native language
31	S.10 I discuss what I read with others to check my understanding
32	S.11 When reading, I think about information in both English and my mother tongue

Fuente: [Thuy \(2016\)](#)

2.2.2. HACES: Hábitos, Actitudes y Estrategias de lectura de ingresantes a la Educación Superior

Este instrumento es propuesto por [Cardona, et al. \(2018\)](#), en la Fundación Universitaria Colombo Internacional de Cartagena, Colombia. Evalúa los hábitos, las actitudes y las estrategias de los ingresantes a la Educación Superior, con el fin de prever comportamientos de lectura durante la estancia universitaria. Tras rigurosos procedimientos de validación, el instrumento es utilizado con estudiantes de la misma universidad, antes de dar inicio formal a las clases en el año 2017. Como complemento de la herramienta de lectura metacognitiva, los autores proponen grupos focales en los que se indaga sobre las respuestas del test tipo Likert.

Haces está conformado por tres categorías, cada una de las cuales se compone de factores que agrupan un número definido de ítems. La primera variable es *Hábitos*, constituida por dos factores: Autonomía lectora (7 ítems) y Recursividad (2 ítems); la segunda variable es *Actitudes*, compuesta por dos factores: Utilidad (6 ítems) y Afectividad (3 ítems); la última variable es *Estrategias*, constituida por cuatro factores: Aprestamiento (3 ítems), Inmersión (2 ítems), Procesamiento (4 ítems) y Metacognición (4 ítems).

Aunque solo uno de los factores expresa de manera explícita la acción metacognitiva en la lectura, el test de autorreporte, en su totalidad, evalúa la reflexión de los estudiantes sobre sus hábitos, actitudes y estrategias de lectura, lo cual permite pensar en la adecuación curricular universitaria para resolver las dificultades lectoras de los futuros profesionales. En la [Tabla 4](#) se observa un apartado de esta herramienta de evaluación diagnóstico-formativa de la lectura,

2.2.3. Adaptación de SORS

El instrumento SORS es la base para la propuesta de una herramienta similar que evalúe la lectura metacognitiva de los estudiantes de inglés académico, en un contexto hispanohablante. [Ramírez y Pereira \(2006\)](#) adaptan el SORS a una prueba con fines formativos de lectura técnica de la lengua inglesa. Realizan procesos de validación con Alfa de Cronbach (0,79) dentro del contexto venezolano, siguiendo los criterios de rigurosidad científica del modelo original. Disminuyen a 24 el número de ítems, manteniendo las tres variables propuestas desde el instrumento MARSII: estrategias de lectura globales (8 ítems), estrategias de resolución de problemas (7 ítems) y estrategias de apoyo (9 ítems).

Esta herramienta propone una actividad adicional metacognitiva en la etapa final de la adaptación del instrumento: es un formulario de corrección, que invita al participante a reflexionar y comentar con sus profesores o compañeros las conclusiones de sus propias respuestas en las tres variables. La prueba complementaria consiste, entonces, en ubicar un valor cuantitativo según el número correspondiente a la escala tipo Likert (1: Nunca; 2: Ocasionalmente; etc.) en las columnas de cada una de las tres variables, de tal manera que, al final, se sumen y después se dividan por el número total de ítems que conforman cada variable; lo anterior tiene como fin determinar si el instrumento permite una interpretación de los resultados en dependencia de las respuestas que ofrezcan los estudiantes, pero, a la vez, se configura como una autoevaluación de lo respondido en el instrumento. Explícitamente la herramienta invita a interpretar los resultados (Ver [Tabla 5](#)).

Tabla 4.
Apartado del test Haces

Dimensiones	Factores	Reactivos
Hábitos	Autonomía lectora	Hago lecturas adicionales a las suministradas por el docente.
		Tengo mis propios libros en casa para leer cuando quiera.
		Me llama la atención participar en clubes de lectura.
	Recursividad	Hago lecturas de mi propio interés.
		La lectura es un hobby que practico constantemente.
		Cuando necesito distraerme busco algo para leer.
		En mi tiempo libre leo cuentos, poemas, novelas, etc.
		Si no puedo comprar un libro lo pido prestado.
		Con frecuencia presto libros en una biblioteca.

Fuente: [Cardona, Osorio, Herrera y González \(2018\)](#)

Tabla 5.
Instrumento metacognitivo del proceso de adaptación de SORS

Tablas de evaluación			
Globales (GLOB)	Resolución de problemas (PROB)	Apoyo	
1. _____	4. _____	3. _____	
5. _____	6. _____	2. _____	
8. _____	11. _____	7. _____	
9. _____	13. _____	10. _____	
17. _____	19. _____	12. _____	
18. _____	23. _____	14. _____	
21. _____	24. _____	15. _____	
22. _____		16. _____	
		20. _____	
+: _____	+: _____	+: _____	Total Glob + Prob + Apo
			_____ ÷ 24
Glob ÷ 8 _____	Prob ÷ 7 _____	Apo ÷ 9 _____	

Fuente: [Ramírez y Pereira \(2006\)](#).

2.3. Revisión bibliográfica: conceptos constitutivos de la *Hoja de vida de lector*

Las siguientes páginas presentan los estudios fundamentales que se han realizado en torno a tres conceptos esenciales de la investigación: evaluación formativa, hoja de vida y lector. Los estudios se expondrán en este mismo orden por el carácter integrador de uno sobre otro. Teniendo en cuenta que, hasta este momento de la pesquisa, no se han hallado estudios o definiciones sobre *Hoja de vida de lector*, se propone la descripción académica, por separado, de los términos *hoja de vida y lector*, con el fin de plantear una definición de estos conceptos en conjunto. Finalmente, los tres conceptos se articulan para la consolidación del instrumento formativo *Hoja de vida de lector*, como resultado de la construcción de este marco teórico integrador.

2.3.1. Evaluación formativa

Dentro del cambio del paradigma evaluativo, la evaluación formativa se muestra como una forma adecuada de concebir las necesidades de los estudiantes. De allí que se centre en los procesos que estos llevan en el aprendizaje.

Históricamente, esta se ha entendido desde dos posturas esenciales. Por una parte, la propuesta teórica francófona, que entiende a la evaluación formativa como una regulación de los procesos de aprendizaje; y, por otra, la teórica anglosajona, que entiende la evaluación formativa a partir del *feedback*, es decir, del apoyo y de la orientación constante por parte del docente. En la primera, para que el estudiante alcance esa regulación, es indispensable que desarrolle una serie de procesos metacognitivos, es decir, actos de concienciación de su actitud frente al aprendizaje. Es un ejercicio completamente interno basado en tres aspectos claves: el autocontrol, la autoevaluación y la autorregulación ([Fernandes, 2006](#)). El dominio de estos tres implica para el estudiante alcanzar la autonomía, por tanto, en un primer momento reducir la interferencia del profesor ([Perrenoud, 1998](#)), y posteriormente eliminarla, para que el estudiante asuma críticamente su realidad interna y su contexto social. En la segunda, la relación del docente es más constante, su protagonismo radica en un buen acompañamiento que oriente las labores del estudiante. Si bien existe autoevaluación, esta también estará mediada por los objetivos propuestos por el docente ([Fernandes, 2006](#)). No obstante, estas pequeñas diferencias no niegan que el centro de interés de ambas formas se basa en el proceso y

en las valoraciones de los resultados a partir de reflexiones profundas y del diálogo claro de los avances y retrocesos durante el proceso.

Como consecuencia, podemos afirmar que la evaluación formativa tiene como objetivo principal el proceso de aprendizaje de cada estudiante, concentrarse en sus dificultades y aciertos, con el fin de favorecer su desarrollo al informarlo sobre sus aprendizajes y guiarlo sobre la gestión y conducción de los mismos ([Martínez, 2012](#)). Asimismo, el estudiante debe adquirir un rol participativo en la toma de decisiones correspondientes a su proceso educativo hasta llegar a un estado de autonomía ([Buscà, Pintor, Martínez y Peire, 2010](#)). Por tal razón, esta pretende entregarle información tanto al estudiante como al docente en aspectos como: Las actitudes, disposiciones, el progreso y la calidad aprendizaje de cada estudiante; el recorrido que sigue el estudiante para lograr un objetivo y las acciones que se deben realizar para acrecentar el aprendizaje.

Es decir, la evaluación formativa entrega información sobre los saberes en construcción y permite situar la progresión del estudiante con relación a un objetivo dado. En este sentido, algunos de los procedimientos para fomentar la evaluación formativa son: La autoevaluación, la evaluación por los compañeros o coevaluación, la evaluación basada en los grupos y la negociación o contratos de aprendizaje ([Canabal y Castro, 2012](#)).

Con esto, el profesor gana en comprensión del problema, puede establecer juicios más objetivos, respetar las diferencias y, por consiguiente, ayudar de mejor manera a los estudiantes que tienen dificultades; de la misma forma, puede percatarse de la necesidad de transformar o reformar el programa educativo, ajustándolo a las necesidades de aprendizaje. De tal manera que el docente tendrá entonces como función, según [Hamodi, López y López \(2015\)](#), la corrección, la regulación y la reorientación de sus propios procesos de enseñanza, con el fin de llevar al estudiante a las competencias indispensables para su autonomía y su criticidad ([Popham, 2010](#)). De tal suerte, el diálogo necesario que ha debido establecerse es formativo en ambos sentidos; retroalimentando consecuentemente todo el proceso; tanto el estudiante como el docente, a partir de un ejercicio metacognitivo, reorientarán sus estrategias acorde a sus necesidades ([López Pastor, 2011](#)).

Ahora bien, lo enunciado tiene implicaciones no solamente a nivel teórico y conceptual, sino también a nivel pragmático, de tiempo, de dedicación, en última instancia, genera una tensión entre la realidad y lo ideal, ideal hacia el que no se tiende, como lo señala [Canabal y Castro \(2012\)](#), porque existen resistencias. Sin embargo, el macroproyecto del que esta investigación forma parte establece un modelo

de evaluación formativa que permite a los estudiantes recién admitidos a la Universidad un reconocimiento y una retroalimentación de sus procesos de lectura en el momento de ingreso a la cultura académica universitaria. Asimismo, implica un inicio en la consideración de los cuatro niveles propuestos por [Popham \(2010\)](#) para el real alcance de una evaluación formativa, a saber: Nivel 1: los ajustes pedagógicos de los profesores. Nivel 2: los ajustes en las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Nivel 3: cambios en el clima del aula. Nivel 4: puesta en práctica en el centro educativo. Señalando, claramente, que la evaluación formativa no debe ser solamente un esfuerzo aislado, desvinculado de toda labor educativa, sino, por el contrario, debe ser entendida como una práctica común a todo educador, a toda institución, que realmente vele por el progreso y la calidad del aprendizaje de cada estudiante.

2.3.2. Hoja de vida

El segundo concepto indispensable en la construcción del instrumento consiste en la hoja de vida o *curriculum vitae*. En líneas generales, esta tiene como intención describir los datos más relevantes del sujeto, principalmente, para la solicitud de un empleo o como la evidencia de la trayectoria en un campo de conocimiento a partir de la vida académica ([Cañibano y Bozeman, 2009](#)). El Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación ([Icontec, 1997](#)) la define como la “relación de los datos personales, estudios, experiencia y referencias que califican a una persona para el desarrollo de una determinada actividad” (p. 3). Así las cosas, en ella se muestra, a grandes rasgos, la construcción de vida de una persona, en relación con una nueva etapa que se desea emprender. De tal suerte que en la escritura de la hoja de vida debe presentarse, en principio, la autoimagen de quien la construye, a partir de las experiencias, conocimientos y potencialidades; con el fin de que quien la lea se pueda crear un perfil claro y conciso del aspirante al proyecto, no importa del tipo que sea: “Con el currículum elaboramos una tarjeta de visita ad hoc para quien no nos conoce” ([Cervera et al, 2007, p. 410](#)), con la que se crea un vínculo entre los participantes de la convocatoria.

En lo que respecta a los modelos de la hoja de vida, cabe resaltar que no existe un formato estandarizado. Sin embargo, [Cervera et al. \(2007\)](#) sugieren tres formas para organizar la información, de manera que se presente clara, ordenada y coherente: cronológica, cronológica inversa y funcional. En la primera, se presenta la información partiendo de lo más antiguo a lo más reciente, de tal forma que se refleje la trayectoria. En la segunda, se empieza por mostrar los datos más recientes y en retrospectiva los logros alcanzados, de modo que sobresale la imagen actual. En cuanto a la funcional, no se sigue ningún orden

cronológico, sino que se agrupa la información por temas, lo cual permite una comprensión rápida de la formación y la experiencia en un área determinada.

Además de lo anterior, pese a que no existe un esquema global de hoja de vida, sí existen algunos componentes básicos que se deben contemplar en el documento. Estos son recopilados desde el [Centro de Escritura Javeriano \(2009\)](#): en primer lugar, los datos personales presentan información general sobre el perfil biológico del sujeto; en segundo lugar, las especificaciones sobre el nivel cultural, estudios académicos e idoneidad para el fin que se busca se organizan en la categoría Educación y formación; en tercer lugar, la información sobre la experiencia laboral es el apartado en el que se amplía el perfil del postulante con respecto a trabajos precedentes dentro del mismo campo al que aspira. Las afiliaciones corresponden a la exposición de la estructura personal y cultural del individuo; finalmente, se muestran las referencias, que hacen parte de la visión que tienen otros respecto al desempeño del sujeto y su proyección en el futuro. Por tanto, estos apartados fueron adecuados en la construcción de la hoja de vida del lector. Cada uno de ellos fue rediseñado acorde a la investigación realizada para la creación del instrumento resultado del marco conceptual.

Ahora bien, es necesario hacer una salvedad, si bien la hoja de vida funciona para una selección en donde el número total de candidatos que la diseñan no son escogidos, porque generalmente los puestos ofertados no son suficientes para todos los aspirantes, la funcionalidad de la hoja de vida para lo que fue esta investigación consistió en la presentación de un trayecto en la lectura con fines formativos. Es decir, no tiene como finalidad la selección entre varios sino la presentación de todos ellos. De tal manera que la hoja de vida presente un marco de conocimiento para los profesionales en educación de la universidad que la aplique sobre los estudiantes que ingresan a la Educación Superior. En el siguiente apartado, se presenta el concepto de lector, con el que se vincula la hoja de vida en una amalgama formativa, con la que se convierte en un instrumento para la evaluación formativa desde el autoconcepto del estudiante, de su proceso anterior y, a la vez, funcione como un diagnóstico inicial para potenciar las acciones iniciales, con el fin de incrementar el aprendizaje, para el diseño de un programa acorde para las necesidades del estudiante, que abogue por el desarrollo de las competencias académicas indispensables para la formación profesional y personal.

2.2.3. Lector

Desde la [Teoría Ricoeuriana \(1998\)](#), el proceso de construcción de sentido en lo referente al texto narrado se logra a partir de una triple representación del mundo: la

prefiguración, la configuración y la refiguración. Esta última mimesis da cuenta de las actualizaciones que realiza el sujeto lector en torno al texto. De este modo, el sujeto que lee es un actor activo en el proceso de construcción discursiva, cuyo rol no es otro que el de actualizar el sentido del texto con base en los elementos configurados. Este proceder es denominado “concretización” por [Wolfgang Iser \(1976\)](#), quien argumenta, desde un enfoque fenomenológico, que el texto cobra vida solo después de que ha sido actualizado por el lector.

Dentro de la teoría de la enunciación ([Bajtín, 1998](#)), el lector es el destinatario de un discurso proferido por cierto destinador dentro de una situación particular. El lector es un sujeto empírico que, fuera del texto, identifica las marcas discursivas que determinan cierta temática y coherencia. Desde esta perspectiva, en la que el texto no se reduce exclusivamente a lo verbal, [Bajtín \(1998\)](#) explica que el destinador “puede ser un participante e interlocutor inmediato de un diálogo cotidiano, puede representar un grupo diferenciado de especialistas en alguna esfera específica de la comunicación cultural, o bien un público más o menos homogéneo (...)” (p. 22).

Independientemente de la esfera discursiva y de las características del texto, el lector es quien realiza el proceso de actualización, consistente en el reconocimiento de estructuras discursivas que hacen posible la comprensión textual. Para [Van Dijk \(1996\)](#) los textos se configuran superestructuralmente, es decir, están caracterizados por ciertos elementos organizacionales que permiten la categorización textual en géneros discursivos. El lector, en dependencia del contexto, identifica y clasifica los discursos en función de la superestructura. Sin embargo, el proceso de lectura no se reduce a este reconocimiento. El lector, cuando es competente, descubre los elementos microestructurales que hacen posible la construcción textual. Así las cosas, el lector identifica, por ejemplo, relaciones a distancia entre los elementos constitutivos de cierto discurso escrito o da cuenta de las figuras que componen el ocurrir de otras tipologías. Estas características microestructurales van de la mano del sentido macroestructural de los discursos: los temas que surgen de las recurrencias o isotopías textuales. Después de este procedimiento, el lector toma una postura crítica sobre lo leído: lo acepta, lo refuta, lo adapta a sus prácticas científicas, descubre ideologías, etc. ([Cassany, 2006](#)). A partir de lo anterior, se comprende como lector al sujeto que refigura o concretiza los textos, reconociendo elementos relacionales, organizacionales y temáticos, dentro de contextos particulares.

Ahora bien, esta noción primera del lector se basa en su construcción en el acto, en limitación respecto a otros elementos que configuran o influyen en el acto de leer. El lector que lee en la universidad es un lector que ha leído

antes, es decir, no asume el texto desde el desconocimiento del acto de la lectura. Esto se debe a que ha habido un contexto en el que se ha desarrollado con anterioridad y que le ha permitido encontrarse en ese punto (ingreso a la Educación Superior). El lector lo es porque ha recibido unas bases primeras que le han permitido efectuar el acto de leer. La formación lectora se da por medio de la interacción social; desde la apreciación de Bourdieu (2010), se da como otras prácticas culturales. Esta interacción ocurre en los distintos contextos sociales e históricos con propósitos específicos, en algunos casos, que, consecuentemente, enriquecen las prácticas de lectura. Como lo señala Cassany (2006), la lectura "(...) es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales" (p. 38). La suma de todas estas nociones motiva necesariamente la lectura. Por tal razón, el contexto socio-cultural, donde se da la interacción comunicativa, permite que la formación lectora se perfile con propósitos comunicativos concretos, que den continuidad a visiones de mundo entre sus participantes. Estos, inicialmente, se promueven en el seno familiar (Zboray, 1993, en Kalman, 2004). De tal suerte que la familia ha sido uno de los escenarios más importantes en la formación de lectores. La familia es la primera sociedad que el niño conoce. Es el entorno cultural, proveedor de hábitos y de estilos de vida. Un ejemplo es Michèle Petit (2015), quien tuvo sus inicios en la lectura durante su infancia, pues contaba con la biblioteca de sus padres, además de verlos día tras día con un libro en sus manos.

Asimismo, Petit (2015) constata que, en barrios marginados, hay personas a las que la lectura les ha cambiado la vida. Esta lectura se da en bibliotecas, en las que la interacción con otros promueve la formación lectora. La biblioteca se configura en un lugar de encuentro: con los otros, con el mundo, con el saber y consigo mismos: "la lectura es reactiva, siempre está inserta en las necesidades de la construcción de uno mismo, siempre se piensa como una forma de ida y vuelta entre uno mismo y el otro" (Peroni, 2003, p.12). Y ese otro muestra distintas visiones de mundo, que permiten al enunciatario reflexionar sobre su contexto social y sobre aquellos que hacen parte de él, le permite reconocerse y, al mismo tiempo, rescatarse. En esta medida la lectura, como dice Peroni (2003): "(...) es eminentemente social, se sitúa en relación con una exterioridad" (p.12). Es así que no se puede separar el acto de leer con el contexto socio-cultural y con el mismo hecho de interacción con otros y consigo mismo. El contexto influye en la voluntad de leer o en la toma de decisión de no hacerlo. Este planteamiento evidencia que en la lectura siempre habrá un por qué y un para qué en una situación y contexto determinado, ya sea por necesidad, curiosidad, aprendizaje, encontrar respuestas a diversas preguntas, formar, entre otros.

Asimismo, como lo señala Bourdieu (2010), uno de los principales espacios socioculturales y formadores de la lectura es la escuela. Solé (1995), no solo reafirma la escuela como espacio formador en lectura, sino que le reclama un mayor compromiso en este aspecto. No obstante, se puede indicar que existen muchos espacios socioculturales en los que la lectura puede llevarse a cabo. Un estudiante que ingresa a la vida universitaria en principio debe reconocer esos espacios en los que se ha construido como lector, no importa si su acercamiento a la lectura ha sido amplio o limitado, sencillamente, como apreciaba Petit (2015), importa el reconocimiento de la huella que ha dejado en él.

Entonces, surge, a partir de la definición de lector y de hoja de vida, la propuesta inicial de integración de los dos conceptos para determinar una de las herramientas con la que se evalúa formativamente el proceso lector de los estudiantes que ingresan a la universidad. Así las cosas, se puede evidenciar cómo el contexto sociocultural en toda su magnitud influye en la formación de lectores, que los llevan a hacer uso de la diversidad de libros y textos existentes en su entorno, partiendo, en la mayoría de los casos, de la interacción con otros y consigo mismo. Es este, entonces, el fundamento de la *Hoja de vida de lector*: el reconocimiento de las prácticas de lectura por parte del estudiante a partir de los contextos en los que ha llevado a cabo tales procesos y la consolidación de su reflexión personal sobre su propio camino en la lectura.

3. Resultados

3.1. Sobre el concepto

Con base en el proceso de revisión bibliográfica, surge la propuesta del concepto *Hoja de vida de lector*: es un género textual predominantemente verbal, caracterizado por dar cuenta de las experiencias lectoras y demás datos que identifican a un sujeto como lector y que permiten comprenderlo en sus métodos y prácticas de lectura. La *Hoja de vida de lector* tiene como propósito el reconocimiento de los factores sociales y culturales que influyen en el acto de leer. Para lograr tal propósito, se estructura de manera similar a la hoja de vida funcional con fines laborales, es decir, plantea categorías en las que se presenta información pertinente sobre experiencias o circunstancias que hagan posible la comprensión del sujeto en prácticas de lectura. Partiendo de esta funcionalidad, la Hoja de vida del lector es un género híbrido en cuanto a organización discursiva (Charaudeau, 1992): los datos generales se describen, las experiencias lectoras se narran y las valoraciones sobre las prácticas de lectura se argumentan. Lo anterior hace de la *Hoja de vida del lector* una herramienta útil para la evaluación formativa del estudiante que ingresa a la

universidad: aquella es un reflejo de su hacer como lector y, por tanto, la base para superar sus dificultades y para adaptarse a una nueva cultura académica.

3.2. Sobre la estructura

Con la construcción del instrumento, se estableció la siguiente estructura, a partir de la adecuación de las partes de la hoja de vida tradicional al componente lector, es decir, la conformación de la *Hoja de vida de lector*. En primer lugar, un apartado encargado de la presentación del estudiante a través de “la reconstrucción de la identidad biológica, desde el nombre del estudiante hasta el cuestionamiento sobre posibles condiciones de discapacidad que pudieran haber afectado sus procesos de lectura” (Ojeda, et al., 2019, p. 945); este apartado se titula *Datos biológicos*. En segundo lugar, un apartado con la función de presentar el contexto socio-cultural y académico en el que creció el estudiante; este apartado se titula *Educación y formación*. El tercer apartado se titula *Formación en lectura*, y pretende “que el estudiante indague acerca de cómo percibe que la escuela afectó su proceso lector” (Ojeda, et al., 2019, p. 946). El cuarto apartado corresponde a *Experiencia como lector*; en él se muestra cómo el estudiante se dispuso a lo largo de su vida frente al acto de leer. El quinto apartado se titula *Referencias de lectura*. En él, se pretende que el estudiante indague por sus lecturas motivadoras, es decir, por aquellos textos que lo han llevado a querer ampliar su proceso lector. Finalmente, un apartado llamado *Autoconcepción*, en el que el estudiante hace un proceso metacognitivo sobre los anteriores apartados del instrumento, es decir, funciona como una profundización para el estudiante sobre el proceso lector que ha descubierto a través de las preguntas respondidas.

4. Discusión

La construcción de la *Hoja de vida de lector* surge como una necesidad para el acercamiento a la realidad del estudiante que ingresa a la Educación Superior, así como una oportunidad de reflexión para el estudiante en su quehacer lector, en una mirada retrospectiva e introyectiva, y para el docente y la institución frente a la construcción del sujeto lector real y no el imaginario que se tenga de él. Esta necesidad se reafirma en la comprobación de la existencia de pocos modelos de evaluación formativa en lectura que tiendan al diagnóstico (tal como se manifiesta en el análisis bibliométrico inicial) y no permanezcan en un mero ejercicio sumativo para autorizar o, en su contraparte, limitar el ingreso del estudiante a la vida académica universitaria. Como queda descrito en el marco teórico que respalda la *Hoja de vida de lector*, un modelo en evaluación formativa debe brindar unas bases sólidas de comprensión sobre la realidad lectora que apunte, a

su vez, a la proposición de una reflexión sobre el proceso constante para la valoración de los ajustes indispensables de todas las partes involucradas en el proceso educativo (Popham, 2010).

Ahora bien, el resultado de las pesquisas investigativas a nivel documental y de la elaboración de un marco teórico sólido condujo a la construcción de la *Hoja de vida de lector* como un instrumento necesario y suficiente para comprender el proceso de los estudiantes. No obstante, ante la existencia de otros instrumentos de evaluación formativa en la lectura, corresponde argumentar el planteamiento de este nuevo instrumento frente a los que históricamente se han trabajado. En principio, las adecuaciones de los instrumentos MARSÍ, MARSÍ-R, SORS y HACES hacia un modelo de evaluación formativa guardan la misma relación entre la evaluación formativa y su construcción como lo hace la *Hoja de vida de lector*. Se puede evidenciar tanto en sus bases teóricas, en donde se enuncia explícitamente su interés formativo, como en la elaboración de las preguntas con las que consecuentemente se indagará a los estudiantes. El fin de las preguntas en una evaluación formativa no está direccionado en una información cuantitativa para el estudiante, estas se enfocan en presentar al estudiante una reflexión propia sobre su quehacer particular en el proceso. Si es en el momento de inicio en un proceso educativo, en un punto determinado, las preguntas apuntan necesariamente a los procesos históricos que ha desarrollado. Normalmente, en la educación por fases académicas, es decir, preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, universidad, etc., el término de la etapa anterior es evaluada sumativamente y se vuelve en un obstáculo para la continuación a la otra etapa. El ingreso a la universidad incluye una evaluación adicional, también sumativa, para su posibilidad de ingreso. Por lo general, las respuestas a estas preguntas son de conocimientos adquiridos, no importa el cómo, y no producen una retroalimentación al estudiante, que desconoce sus resultados en confrontación con las respuestas consideradas correctas. Estas evaluaciones sumativas siempre son una incógnita para el evaluado.

De tal suerte que las preguntas de estos modelos de evaluación formativa, estipulados en este artículo, sea por el estado del arte o sea por la construcción a partir de este y del marco teórico, están direccionadas, en principio, no a un saber dado en algún punto determinado, incluso muy lejano en el tiempo, sino a la reconstrucción del proceso desarrollado, no necesariamente en el aprendizaje de ese saber, sino en el cómo fue posible ese saber. De esta manera, los cuestionamientos de los modelos, ya expuestos en este artículo, están destinados a la configuración de una autopercepción en la reconstrucción del acto de la lectura. A continuación, se enuncian ejemplos precisos de esta aseveración: los cuestionamientos del modelo

MARSI “Cuando el texto se vuelve difícil, vuelvo a leer para aumentar mi comprensión” o “Ajusto mi velocidad de lectura de acuerdo con lo que leo” (Mokhtari y Reichard, 2002, p. 252); los cuestionamientos del modelo *SORS* “mientras leo hago anotaciones a fin de comprender la lectura”, “cuando leo remarco o subrayo información en el texto para recordarla mejor” (Ramírez y Pereira, 2006, p. 158); los cuestionamientos del modelo *HACES* “hago lecturas adicionales a las suministradas por el docente” o “si no puedo comprar un libro lo pido prestado” (Cardona, et al., 2018); y los cuestionamientos del modelo de la *Hoja de vida de lector* “¿Cómo ha sido tu disposición con la lectura a lo largo de los años?” o “Consideras que tu aprendizaje de la lectura en el colegio se fortaleció: solamente desde el área del lenguaje; en asignaturas diferentes a las del área de lenguaje; tanto en el área del lenguaje como en otras asignaturas; en ninguna asignatura” (Ojeda, et al., 2019, p. 947-948). Los ejemplos son evidencias de que el interés de los modelos no es un cuestionamiento sobre saberes aprendidos, sino que el interés está centrado en que el estudiante logre un recuerdo sobre el proceso llevado en la lectura, sobre los diversos momentos que actuaron para su percepción particular de la lectura, en el momento del tiempo en el que se encuentre al responder los instrumentos. En síntesis, los cuestionamientos de los modelos promueven la reconstrucción de una vida académica desde el pensarse en el acto de leer.

Es necesario revisar las preguntas desde su intención a partir de los ejemplos suministrados. Todas las preguntas se enfocan en el estudiante mismo. Hay una complicidad entre la pregunta y quien la contesta. Las preguntas formativas deben enfocarse en que el estudiante sea autoconsciente de su realidad lectora. No son impersonales. Son sobre sí mismos frente a una actividad que los ha acompañado durante su vida y sobre la que es posible no hayan reflexionado hasta el momento de su realización. El estudiante se encuentra siendo el centro de interés, de reflexión, es decir, entiende que sus respuestas son una apropiación de su proceso, elemento esencial de la evaluación formativa, tal como se evidenció en su planteamiento teórico. Asimismo, requiere de un retrotraerse en diversos momentos frente al mismo proceso. Esto le permite un reconocimiento de la lectura como una actividad variable, aunque en él mismo, lo que le permite evidenciar la necesidad de replanteamientos constantes, de transformación. Es decir, de una autonomía en la lectura.

En consecuencia, los instrumentos tienen una clara intención metacognitiva. Es decir, su búsqueda consiste en que el estudiante se reconstruya a la vez de que se percata de su proceso lector. Es consciente de lo que ha hecho y ha dejado de hacer a partir de los estímulos que han generado las preguntas. Reconstruye en el presente lo

que ha sido su camino. Este hacer evidente para sí es el primer paso para la evaluación formativa. Ya el estudiante se ha implicado en su proceso, ha establecido los puntos cardinales de su ubicación en la lectura. Esto conlleva el inicio de la regulación de su proceso, entendiendo que puede empezar a reflexionar sobre las estrategias que considere indispensables para mejorar como lector. Esta misma reconstrucción funciona para el replanteamiento del programa docente y de las intenciones del sistema educativo en general. Un estudiante que pueda regular a partir del conocimiento de su proceso lector también aporta en la construcción del camino que debe seguir para su aprendizaje autónomo. El docente, por tanto, pasa de instructor tradicional a orientador. Juntos valoran las estrategias. El estudiante consciente, puede seguir cuestionándose a partir de las mismas preguntas y adicionar algunas más. El ejercicio metacognitivo finalmente es la interiorización del preguntarse por sí mismo. Las preguntas que no son formativas no alientan una evaluación constante que pretenda la retroalimentación de las estrategias y de los procesos, una revaloración del cómo para ampliar las posibilidades de ese cómo. Los instrumentos hallados en el análisis bibliométrico, enfocados en la lectura, y el instrumento resultado de la investigación tienen el mismo interés en que el estudiante se reconozca como lector y se construya cada vez como lector.

Es, por tanto, evidente una relación formal entre los instrumentos. Hay una concordancia entre las formas de las preguntas y las posibles respuestas de los estudiantes. Asimismo, no pueden existir respuestas correctas y respuestas incorrectas. Se puede corresponder a un mayor uso o a un menor uso de estrategias. A un mayor proceso metacognitivo o menor proceso. El estudiante puede comprender que en relación a las opciones de respuesta está más distanciado de su autonomía o más cercano a ella. El formato de los modelos guarda entonces una relación formal en el aspecto en el que se desarrolla el cuestionamiento. No obstante, entre el instrumento *Hoja de vida de lector* y los modelos *MARSI*, *Marsi-R*, *SORS* y *HACES* también existen claras diferencias que, precisamente, permiten valorar el instrumento *Hoja de vida de lector* con un enfoque que abarca más ampliamente la autopercepción del estudiante. Los modelos *MARSI*, *Marsi-R* y *SORS*, dividen su modelo en tres elementos ligados al acto de leer: estrategias metacognitivas globales de lectura, estrategias metacognitivas de apoyo en la lectura y estrategias metacognitivas de resolución de problemas (enumeradas en la primera parte de este artículo); el modelo *HACES*, por su parte, se enfoca en las variables **Hábitos, Actitudes y Estrategias** (enumeradas en la primera parte de este artículo). Corresponden la división con los procedimientos para el acto de leer, es decir, su centro de interés es el universo de la lectura inmediata,

probablemente, desde que se escoge, o se es obligado a, una lectura, los sucesos entre la adquisición del documento y la lectura, durante la lectura y todo lo que conlleva la lectura posteriormente.

En tanto, la *Hoja de vida de lector* se divide en **Datos personales, Educación y formación, Formación en lectura, Experiencia como lector, Referencias y Autoconcepción** (Ojeda, *et al.*, 2019). Este instrumento no desconoce las divisiones de los otros instrumentos, es decir, no deja a un lado las estrategias metacognitivas, ni los hábitos ni las actitudes; estas están inmersas en las siete divisiones del instrumento. Incluso la división de la **Autoconcepción** contempla una reflexión adicional sobre el recorrido realizado en las anteriores preguntas. Es decir, la metacognición se amplía a la historia de vida académica respecto a la lectura. Asimismo, es importante recalcar que existen otros dos instrumentos asociados a la *Hoja de vida de lector* (pertenecientes al macroproyecto liderado por el grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia, enunciados al inicio de este artículo), estos por constitución profundizan en las preguntas metacognitivas aquí enunciadas desde los otros modelos.

Mientras los instrumentos tradicionales se han enfocado concretamente en el acto de la lectura y principalmente en el tiempo que encierra el acto de lectura, es decir, el antes, durante y después del proceso lector, la *Hoja de vida de lector* no solamente permanece en estos momentos, sino que reconoce a la lectura como un proceso que incluye múltiples ámbitos que no se acaban en el círculo de la lectura. En este sentido, en el proceso de lectura influyen, al menos en este primer acercamiento a una valoración formativa del acto de leer, otros aspectos socioculturales que tienen relevancia en la construcción actualizada de cualquier persona. Es decir, el ser humano no es un sujeto despojado de su contexto y de sus experiencias, de tal manera que el proceso de lectura también ha respondido a este constructo. La intención no se direcciona a un culpamiento o exaltamiento del factor sociocultural por parte del estudiante al responder, sino a una reconsideración de su reflexión sobre la lectura vinculada a la historia de vida registrada, de allí que sea una hoja de vida enfocada en la lectura y no una escala de valoración sobre la lectura. Esto responde, probablemente, a que la *Hoja de vida de lector* funciona como un diagnóstico inicial desde la reflexión de la historia personal y académica en la lectura y como una reflexión del proceso del acto de la lectura; a diferencia de los otros modelos que se basan solo en la segunda parte, es decir, en la reflexión del proceso del acto de lectura.

Este campo amplificado que da la *Hoja de vida de lector* le permite al estudiante el reconocimiento de la importancia de una modificación de su contexto, desde sus posibilidades,

para motivar la lectura. La visita de espacios de lectura, de clubes de lectura, la adecuación de su espacio personal para la lectura, la construcción de una biblioteca física o virtual, la motivación a sus seres cercanos sobre la lectura, la motivación de sus seres cercanos para él en la lectura, se consideran también elementos esenciales para el proceso de lectura, para la metacognición y para una posterior autonomía respecto al acto lector. En ocasiones, en la Educación Superior, los estudiantes no visitan la biblioteca de su universidad durante mucho tiempo y desconocen otros espacios de lectura, incluso la lectura parece (o es) completamente ajena a sus hogares y a sus personas cercanas.

En síntesis, esta serie de preguntas brindan al instrumento *Hoja de vida de lector* de un marco sociocultural detallado, elemento diferenciador respecto a los otros instrumentos, que se basan exclusivamente en el aspecto metacognitivo y al desarrollo de las estrategias. Esto incluye, por tanto, los otros actores que participan en la construcción de la lectura y del proceso formativo, a saber: los docentes, los administrativos, los bibliotecarios (que conforman la institución educativa) y los padres de familia, tal como los identifica Popham (2010); que también tienen que reflexionar sobre su quehacer en la competencia lectora. El instrumento, de tal manera, constituye una reflexión global y globalizante de la lectura como sociedad, como diagnóstico sobre el estudiante y como punto de inflexión para los lineamientos educativos, que deben cobijar al nuevo integrante de la cultura académica.

No obstante, el instrumento *Hoja de vida de lector* tiene puntos por abordar. Como instrumento joven debe pasar aún muchos filtros críticos para su redondeamiento. Un punto aún que tiene de desventaja frente a los instrumentos *MARSI*, *MARSI-R*, *SORS* y *HACES* radica en su extensión. Mientras estos instrumentos mantienen una extensión de 15, 24 y 30 preguntas, la *Hoja de vida de lector* contiene 54 preguntas. Si bien esto en apariencia no es una limitante, puede ser un factor que afecte la percepción de los estudiantes. En el piloto y las validaciones que se han realizado, no se ha percibido como un elemento negativo, pero sí como un tema a discusión para una modificación futura del instrumento. Otro limitante radica en que, en principio, el instrumento parte de una aceptación de las respuestas dadas por los estudiantes. La valoración es personal y es un mapa de la actividad lectora de quien responde. Sin embargo, como este instrumento está acompañado de otros dos en el macroproyecto, estos funcionan como una validación de la *Hoja de vida de lector*. De tal manera, se garantiza una consolidación del estudiante en su proceso lector. No obstante, la intención del instrumento también es bastarse a sí mismo, por lo que los criterios de las preguntas buscan responder todas las perspectivas frente a la lectura del estudiante.

5. Conclusión

A partir de lo anterior, se logra la conceptualización de la *Hoja de vida de lector*, teniendo como base estudios que constituyen el estado del arte y considerando los fundamentos teóricos de la Evaluación formativa, la Hoja de vida y la noción científica de Lector. El balance bibliográfico sirve de soporte para la construcción teórica de un instrumento que se configura como herramienta de evaluación formativa de la lectura al inicio de la vida universitaria; en principio, en el contexto de la Universidad Industrial de Santander, pero con proyecciones de ampliarse a otras instituciones de la educación superior en Colombia, interesadas en la evaluación de la lectura desde una perspectiva metacognitiva con fines diagnósticos.

En el aspecto conceptual, la *Hoja de vida de lector* parece carecer de limitantes, a excepción de los fundamentos teóricos, siempre amplios, que caracterizan a toda ciencia y que difícilmente pueden ser abordados por completo en un trabajo de investigación. Las teorías utilizadas en este trabajo, aunque no son las únicas, sí constituyen la base de una revisión rigurosa de la literatura que abarca, desde la perspectiva de los investigadores, los conceptos y los autores más representativos en los estudios sobre evaluación y lectura.

Se aclara, sin embargo, que el instrumento *Hoja de vida de lector* (ya no como concepto, sino como herramienta de evaluación formativa) tiene ciertos límites en cuanto forma parte de un macroproyecto general de investigación, en el que se construyen, a la par, dos herramientas complementarias centradas también en la evaluación formativa de la lectura. En la medida en que dichos instrumentos se configuren en el marco del macroproyecto, se podrán valorar, con mayor certeza, las limitantes y los alcances de la *Hoja de vida de lector* dentro de este proceso investigativo del Grupo de Investigación Cuynaco.

Finalmente, el instrumento *Hoja de vida de lector* es sólido. Con él se posibilita una mirada más real al proceso de lectura del estudiante. Asimismo, permite al estudiante ser consciente de su trayectoria en la lectura, de cómo la efectúa, sea por obligación o por gusto propio; permite el reconocimiento de una serie de estrategias usadas para mejorar la comprensión de la lectura, así como otros mecanismos desconocidos y por conocer. Le permite al estudiante reconocer una forma de evaluarse con el fin de potenciar sus competencias. La lectura es un acto reflexivo que no se acaba en la percepción de unos elementos gráficos en un papel o una pantalla. El instrumento busca esa apropiación, del elemento de la lectura, pero también de la cognición y metacognición que esta conlleva, del espacio en el que se produce y sus limitantes y potencialidades,

de la historia lectora y su restauración para reconstruir también desde el antes. De la motivación intrínseca de todo sujeto, que, es en esencia, la forma de llegar a la autonomía. También permite al docente y a la institución una revisión más detallada de sus lineamientos, de los planteamientos educativos, muchas veces creados desde el imaginario, imaginario por demás idealizado, y no desde el estudiante con unos criterios formados a partir de su autopercepción, desde la conciencia de su trayectoria en la lectura. Comúnmente, muchos estudiantes inician la Educación Superior con unas claras desventajas cuando su proceso de lectura ha sido limitado y ni ellos, ni los docentes, ni la institución educativa, se percatan de ello. La *Hoja de vida de lector* es ese primer diálogo necesario para construir una conversación proyectiva y propositiva, en la que el proceso del estudiante sea realmente el interés educativo. ≡

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Notas

1. Reconocidos los instrumentos objeto de réplicas, se procede a una búsqueda final en la que se tienen presentes las palabras clave *MARSI* y *SORS*. La ecuación utilizada en este caso es: *TITLE-ABS-KEY (marsí OR sors) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCÍ") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS"))*. Al igual que las investigaciones precedentes, las 98 pesquisas que surgen de esta nueva ecuación de búsqueda se refieren a trabajos que han implementado el instrumento *MARSI* o la herramienta *SORS*, pero no han propuesto nuevos modelos de evaluación formativa de la lectura.

Referencias bibliográficas

1. ALSAMADANI, Hashem. The relationship between Saudi EFL college-level students' use of reading strategies and their EFL reading comprehension. Doctor of Philosophy. Ohio. College of Education of Ohio University, 2009. 173 p.
2. BAJTÍN, Mijaíl. Estética de la creación verbal. 10. Ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 1998. 397 p.
3. BIBLIOTECA UNIVERSITARIA. La búsqueda de información científica. En: Universidad De Alicante. Noviembre, 2013. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/33983?mode=full>
4. BOURDIEU, Pierre. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2010. 282 p.
5. BURÓN, Javier. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao, España: Ediciones MENSAJERO, 1997. 157 p.
6. BUSCÀ, Francesc; PINTOR, Patricia; MARTÍNEZ, Lurdes; PEIRE, Tomás. Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en

- docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *En: Estudios sobre educación*, 2010. vol. 18, p. 255-276. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9829/2/ESE_18_11.pdf
7. CANABAL, Cristina; CASTRO, Benjamín. La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *En: Pul@*. Julio 2012. vol. 35, p. 215-229. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/149/123>
 8. CAÑIBANO, Carolina; BOZEMAN, Barry. Curriculum vitae method in science policy and research evaluation: the state-of-the-art. *En: Research Evaluat.* Junio, 2009. vol. 18, no. 2, p. 86-94. <https://doi.org/10.3152/095820209X441754>
 9. CARDONA, Sindy; OSORIO, Alexander; HERRERA, Amalfi; GONZÁLEZ, José. Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la Educación Superior. *En: Educación y educadores*. Noviembre, 2018. vol. 21, no. 3, p. 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
 10. CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama, 3006- 298 p.
 11. CENTRO DE ESCRITURA JAVERIANO. Hoja de vida. *En: Pontificia Universidad Javeriana*. Diciembre, 2009. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/hoja-de-vida>
 12. CERVERA, Ángel; HERNÁNDEZ, Guillermo; PICHARDO, Coronada; SÁNCHEZ, Jesús (Coord.). *Saber escribir*. Bogotá: Aguilar, Instituto Cervantes, 2007. 513 p.
 13. CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Francia: Hachette, 1992.
 14. FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *En: Revista Portuguesa de Educação*. 2006. vol. 19, no. 2, p. 21-50. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf> https://www.researchgate.net/publication/331971951_Comportamiento_bibliometrico_de_la_produccion_cientifica_sobre_trayectorias_academicas
 15. GONZÁLEZ, Alfredo. Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *En: Islas*. Octubre-diciembre, 2003. vol. 45, no. 138, p. 125-135.
 16. HAMODI, Carolina; LÓPEZ, Víctor; LÓPEZ, Ana. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en Educación Superior. *En: Perfiles Educativos*. Enero, 2015. vol. 37, no. 147, p. 146-161. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>
 17. HART, Chris. *Doing a literature search. A Comprehensive Guide for Social Science*. London: Sage, 2001. 160 p.
 18. HURTADO, Jacqueline. *Metodología de la investigación holística*. 3. ed. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito, 2000. 613 p.
 19. INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN. Documentación. Elaboración de hoja de vida. NTC 4228. Bogotá, D.C.: ICONTEC, 1997. 12 p.
 20. KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *En: Red Revista Brasileira de Educação*. Mayo-Agosto, 2004. No. 6, p. 5 -20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200002>
 21. LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel. El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *En: Revista de Docencia Universitaria*. Enero-Abril, 2011. vol. 9, no.1, p. 159-173. https://www.researchgate.net/publication/321928573_El_papel_de_la_evaluacion_formativa_en_la_evaluacion_por_competencias_aportaciones_de_la_red_de_evaluacion_formativa_y_compartida_en_docencia_universitaria
 22. MALPARTIDA, Juan. *Estrategias metacognitivas y comprensión de textos académicos en estudiantes de hotelería y turismo*. Magíster en Docencia Universitaria. Perú: Universidad César Vallejo, 2015. 79 p.
 23. MARTÍNEZ, Felipe. La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *En: Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre, 2012. vol. 17, no. 54, p. 849-875. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
 24. MOKHTARI, Kouider; REICHARD, Carla. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *En: Journal of Educational Psychology*. 2002. vol. 94, no. 2, p. 249-259. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
 25. MOKHTARI, Kouider; DIMITROV, Dimiter; REICHARD, Carla. Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS) and testing for factorial invariance. *En: SSSLT*. June, 2018. vol. 8, no. 2, p. 219-246. <http://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.2.3>
 26. MOKHTARI, Kouider; SHEOREY, Ravi. Measuring ESL student's awareness of reading strategies. *En: Journal of Developmental Education*. January, 2002. vol. 25, no. 3, p. 2-10. https://www.researchgate.net/profile/Kouider_Mokhtari/publication/285641803_Measuring_ESL_students'_awareness_of_reading_strategies/links/5666234608ae418a786f3da5/Measuring-ESL-students-awareness-of-reading-strategies.pdf
 27. MUÑOZ, Ángela; OCAÑA, Myriam. Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *En: Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Enero-Junio, 2017. No. 29, p. 223-244. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
 28. OJEDA, Ana; MONSALVE, Jhon; TORRES, David. Hoja de vida de lector como herramienta de evaluación formativa para el ingreso a la Educación Superior. *En: SERNA, Edgar*. (Ed). *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI* (vol. II). 2. Ed. Medellín, Antioquia: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación, 2019. 997 p.
 29. PERONI, Michel. *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. 171 p.
 30. PERRENOUD, Philippe. De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. In Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF 1998 - 06 pp. 153-1998.
 31. PETIT, Michèle. *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2015. 209 p.

32. POPHAM, William. Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa (vol. 124). Madrid: Narcea Ediciones, 2010. 112 p.
33. RAMÍREZ, Jorge; PEREIRA, Silvia. Adaptación de un instrumento para evaluar el conocimiento de estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios venezolanos al leer textos académicos en inglés. *En: Laurus*. 2006. vol. 12, no. Ext, 148-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109909>
34. RASTAKHIZ, Mohadesch; SAFARI, Mansourch. The Relationship Between Global Reading Strategies and Support Reading Strategies on Iranian Intermediate EFL Learners' Reading Comprehension Ability. *En: Iranian Journal*. 2014. vol. 4, no.4, p. 491-503. <http://docplayer.net/20323146-The-relationship-between-global-reading-strategies-and-support-reading-strategies-on-iranian-intermediate-efl-learners-reading-comprehension-ability.html>
35. RICOEUR, Paul. Tiempo y narración. México: Siglo XXI Editores. 1998. 1074 p.
36. RODRÍGUEZ, Bibian; CALDERÓN, María; LEAL, Martha; ARIAS, Nicolás. Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *En: Revista Folios*. Julio-Diciembre, 2016. No. 44, p. 93-108. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios93.108>
37. RUIZ, Fernando; ESCURRA, Luis. Hábitos de consumo de Facebook y YouTube: conciencia y estrategias metacognitivas en la lectura y estrategias de aprendizaje y estudio en universitarios. *En: Persona*. Enero-Diciembre, 2013. No. 16, p. 29-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147131896002>
38. SOLÉ, Isabel. El placer de leer. *En: Revista Latinoamericana de Lectura*. Septiembre, 1995. vol. 16, no. 3, p. 2-8. <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>
39. THUY, Nguyen Thi Bich. A modified survey of reading strategies (SORS) – a good instrument to assess students' reading strategy use. *En: VNU Journal of Science: Foreign Studies*. Diciembre, 2016. vol. 32, no. 4, p. 52-63. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/4050>
40. URIBE, Carlos. La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en Ciencias Sociales. *En: URIBE, Jorge y PÁRAMO, Pablo. La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Universidad piloto de Colombia, 2013. 697 p.*
41. VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. 10. Ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 1996. 205 p.
42. WAHYUNI, Zuledwi; RATMANIDA, Ratmanida; MARLINA, Leni. The relationship of students' metacognitive reading strategies awareness and reading comprehension: the case of the sixth semester student of english department universitas negeri padang (UNP). *En: Journal of English Language Teaching*. September, 2018. vol. 7, no. 3, p. 399-413. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/jelt/article/view/100314>
43. WOLFGANG, Iser. El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Taurus, 1987. 357 p.
44. YÜKSEL, İlknur; YÜKSEL, İsmail. Metacognitive awareness of academic reading strategies. *En: Procedia-Social and Behavioral Sciences*. January, 2012. vol. 31, p. 894-898. https://www.researchgate.net/publication/270851569_Metacognitive_Awareness_of_Academic_Reading_Strategies
45. YUSSEN, Steven R.; MATHEWS II, Samuel R.; HIEBERT, Elfrieda. Metacognitive aspects of reading. Chapter 12. p. 189-215 In: WAYNE, Otto (ed.). Reading expository material. New York, NY: Academic Press. 1982. 318 p.
46. ZAHRA, Fatima; KOMARIAH, Endang; SARI, Diana. A Study on Students' Metacognitive Awareness and Their Reading Comprehension. *En: Research in English and Education Journal*. August, 2016. vol. 1, no. 1, p. 10-17. <http://jim.unsyiah.ac.id/READ/article/view/711>