

LA TUTORÍA: UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

EVA OLIVIA ROLDÁN ARAGÓN

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA, UNAM

RESUMEN

Los estudiantes al ingresar a la universidad experimentan cambios en sus prácticas de lectura, de tal forma que desde la perspectiva de la alfabetización académica enseñar y aprender a leer textos académicos propios de una disciplina, constituye una responsabilidad académica de y en la universidad.

Desde esta perspectiva, se diseñó un programa de intervención pedagógica que se puso a prueba con 28 estudiantes de licenciatura, en el marco del Programa Institucional de Tutoría de la UNAM.

El programa de intervención se propuso mejorar las habilidades lectoras y metacognitivas para comprender textos académicos y científicos en la materia de Investigación descriptiva.

Se utilizó el instrumento "Inventario de Metacognición para Alumnos" (ima), aplicado bajo un diseño de pretest-postest, cuyos resultados fueron tratados en spss. Los resultados mostraron una mejora importante en el conocimiento y empleo de estrategias lectoras y metacognitivas por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Tutoría académica, alfabetización académica, metacognición, estrategias de lectura.

Introducción

Quizá como efecto de la pedagogía invisible (Vallaey, s/f), con frecuencia se parte del supuesto de que los estudiantes, al ingresar a la universidad, han desarrollado en forma comprensiva y efectiva, la lectura y la escritura académicas.

Investigaciones realizadas en el contexto mexicano desde la década de los años noventa (Argudín y Luna, 1994), hicieron visibles las deficiencias en comprensión lectora mostradas por estudiantes universitarios, advirtiendo que ellas no eran debidamente atendidas en parte porque se partía de la idea de que el alumno de nivel superior "sabía leer". Dos décadas después, otras investigaciones realizadas sobre el tema con estudiantes mexicanos de educación superior (Flores y Otero, 2013; Guevara, Guerra, Delgado y Flores, 2014, citados por Vidal y Manriquez, 2016) siguen

evidenciando esta problemática, la cual no es ajena a comunidades universitarias latinoamericanas ni a las de otras latitudes.

En la bibliografía especializada, por lo general, se encuentran tres formas de entender y atender este problema. La primera: cuando se presentan estas dificultades en las aulas universitarias, ellas pueden atribuirse a deficiencias en la formación previa de los estudiantes, asumiendo que es un asunto que debe resolverse por cuenta personal. Otra forma, tal vez la más común: a partir del reconocimiento de la problemática, se imparten cursos o talleres extracurriculares, muchas veces con enfoque remedial, para la enseñanza de estrategias generales de lectura y comprensión de textos, acompañados de elementos gramaticales, de la clasificación de géneros textuales, de redacción y composición escrita, entre otros.

Estos cursos, no necesariamente se basan en la producción o la lectura de textos propios de una especialidad, y por lo general, son impartidos por especialistas del o relacionados con el ámbito lingüístico. Finalmente, menos frecuente aunque cada vez más reconocida como una necesidad académico institucional, se encuentran docentes de una disciplina que atienden la problemática con la práctica de la lectura y la escritura académicas in situ (en el aquí y ahora de la formación) con textos y contenidos propios de cada asignatura y de la especialidad. Esta última postura es la que sugiere el enfoque de la alfabetización académica.

La alfabetización académica: leer y escribir a través del currículo

La alfabetización académica, campo de estudio interdisciplinario, plantea que los estudiantes al ingresar a la universidad están ingresando a una cultura académica específica que desconocen y que modificará sus prácticas lectoras, las cuales, incluso, continuarán cambiando a lo largo de toda la formación profesional en la medida de que el currículo se conforma por asignaturas de naturaleza diversa, y por lo tanto, los estudiantes abordarán diferentes tipos de conocimientos y textos. En este sentido, la alfabetización académica se fundamenta en la idea de que la escritura y la lectura académicas en la universidad no son habilidades genéricas instauradas previamente y para siempre, sino representan medios cognitivos y prácticas sociales que se realizan en un contexto de uso específico, razón por la cual deben ser favorecidas y acompañadas a través del currículo universitario (Carlino, 2003).

De esta forma, el docente, como miembro conocedor y productor de las prácticas específicas de una comunidad disciplinar, es quien puede dirigir las y acompañarlas como prácticas completas, no fragmentadas, al interior de la asignatura, por oposición a la enseñanza sólo de técnicas o estrategias generales de lectura que prevalece en los cursos extracurriculares que se programan para subsanar deficiencias o desarrollar habilidades de comprensión lectora (Carlino, 2013).

Desde la alfabetización académica, se reconoce la importancia y la utilidad de enseñar estrategias generales de lectura (ralentizar la lectura, releer, regresar, subrayar, buscar otras fuentes,

establecer propósitos de lectura, etc.). No obstante, se cuestiona la insuficiencia de que sea un sólo especialista del lenguaje quien aborde esta enseñanza, pues puede enseñar a leer y a escribir conforme a aspectos formales y normativos del lenguaje o conforme a los procesos cognitivos implicados en el proceso lector, pero no exactamente a leer y a escribir como se hace en la cultura disciplinar del caso.

Así, la alfabetización académica tiene dos propósitos fundamentales: 1) enseñar y aprender los géneros académicos de una disciplina para poder leer y escribir como se hace en ella (escribir y leer la diversidad de textos que auténticamente se leen en una carrera); y 2) leer y escribir como una actividad cognitiva para aprender, reelaborar, jerarquizar, argumentar, construir y apropiarse de los conocimientos disciplinares.

Es importante destacar un par de reflexiones, a las que –entre muchas otras- han llegado algunas universidades argentinas que por más de una década de investigación y experiencia pedagógica vienen trabajando la alfabetización académica a través del currículo.

La primera de ellas, refiere al necesario trabajo colaborativo e interdisciplinario que supone este enfoque. Por un lado, colaboración entre los docentes de una disciplina, para compartir, enriquecer, rediseñar y mejorar las prácticas de la lectura y la escritura académicas propias de una disciplina, pues la experiencia ha mostrado que desde el recinto solitario de una asignatura los resultados suelen ser exiguos en la formación de los estudiantes. Por el otro, colaboración con especialistas de otros campos (psicólogos, lingüistas, pedagogos), pues el abordaje de la lectura académica solicita la atención de variados aspectos (lingüísticos, discursivos, metacognitivos, didácticos), que el docente disciplinar por sí solo no puede resolver. El docente requiere del apoyo de otros especialistas para que desde sus ámbitos contribuyan en el diseño, la instrumentación, la observación, la evaluación y la retroalimentación de las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el aula.

La segunda reflexión que se ha recuperado, refiere a la transformación de las prácticas y relaciones pedagógicas que conlleva la alfabetización académica, tal como lo advierte Carlino: “Sin participación [de los estudiantes] para discutir acerca de lo leído o lo escrito, las clases mantendrán una estructura monológica, en la cual predominantemente el profesor expone y los alumnos tienden a asumir una posición receptiva y pasiva” (Carlino, 2013:364). Por lo que la integración de la lectura y la escritura académicas como parte del quehacer educativo, favorece el desarrollo de relaciones pedagógicas basadas en el diálogo, la interacción y la construcción de significados ya entre docentes, entre docentes y alumnos, y entre alumnos-alumnos.

La metacognición en el proceso lector

El proceso lector como campo de estudio en sí, ha sido abordado desde diferentes perspectivas disciplinares. Cabe señalar, de manera sucinta, algunos aspectos relevantes en la investigación teórica y aplicada.

Desde un enfoque psicolingüístico, se considera que la lectura es un proceso mental en donde el pensamiento y el lenguaje están en interacción y negociación permanente para obtener significados de un texto. La lectura es un: proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, las expectativas y propósitos del lector [...] que el lector comprenda dependerá de una serie de factores: sus expectativas, conocimiento y creencias previas (esquemas de conocimiento) así como sus metas y perspectivas al leer (Argudín y Luna, 1994: 3)

Argudín y Luna (1994), basándose en varios modelos como los de lector-experto y lector-novato de Mayor; y los niveles de lectura en educación superior (comprensión profunda y superficial) de Marton, Fransson y Saljo, sostienen que los lectores activos y críticos se distinguen por conocer y hacer uso de diversas estrategias lectoras al enfrentar un texto. Estas estrategias implican poner en juego procedimientos de diferentes grados de dificultad y saber en qué momento y cómo usarlos ante la resolución de las variadas situaciones que se enfrentan durante la lectura.

Para estas autoras, la comprensión lectora efectiva significa que las estrategias utilizadas permiten alcanzar con seguridad los objetivos planeados; mientras que la eficiencia lectora, significa que tales objetivos son alcanzados con economía de recursos y tiempo (Argudín y Luna, 1994).

Por otra parte, es de mencionar la existencia de teorías que han descrito y explicado con amplitud las operaciones cognitivas implicadas en el proceso lector, y consecuentemente, han elaborado modelos aplicativos para desarrollar la comprensión lectora. Destacan, por ejemplo, los estudios de Van Dijk y Kintsch (citados por Vidal y Manriquez, 2016; Unesco, 2009), quienes consideran que la comprensión lectora se da por la capacidad de las personas para reconocer y relacionar elementos como la microestructura, la macroestructura y la superestructura de un texto y aplicar -lo que ellos denominan- ciertas macrorreglas que permiten ir eliminando información superflua e ir construyendo información global del texto a partir de informaciones específicas. Para estos autores dichas macrorreglas dependen de dos aspectos:

- El texto o lo que el autor considera importante, que suele estar señalado en los títulos, en las frases destacadas, en las partes finales que sintetizan lo dicho, por ejemplo; [y]

- Los conocimientos previos y los propósitos que se plantea el lector (Unesco, 2009: 18).

Otro enfoque interesante desde el cual se ha abordado la comprensión lectora, en el ámbito de la educación superior en particular, es el denominado modelo de documentos. Éste sostiene que la construcción de conocimientos disciplinares se basa en la intertextualidad a través de la práctica lectora de múltiples documentos (libros, artículos, ensayos, informes de investigación, periódicos, sitios electrónicos, videos, etc.), lo cual “supone que el estudiante desarrolle habilidades para localizar,

evaluar y utilizar diferentes fuentes de información a fin de construir e integrar significados coherentes sobre un tema o dominio específico” (Vega, Bañales y Valladares, 2013: 2).

Más allá de las contribuciones de éstas y otras perspectivas, es de destacar lo que resulta ser un punto de convergencia en este campo de estudio: la relevancia atribuida a la metacognición, pues al parecer el conocimiento y la aplicación de estrategias de lectura, la intertextualidad y el conocimiento de géneros académicos, entre otros, son insuficientes si el estudiante no desarrolla al mismo tiempo habilidades metacognitivas que le permitan autorregular el proceso lector.

La metacognición es un constructo psicológico (de orientación cognitiva), relacionado con el autoconocimiento y la toma de conciencia de los procesos, habilidades, estrategias y recursos cognitivos que una persona posee. Al conocerlos, un estudiante puede aprender a regularlos cuando realiza tareas académicas, o activarlos de acuerdo con cada situación de aprendizaje. Este autoconocimiento, además de que permite adecuar con flexibilidad el curso de las acciones cognitivas para reorientarlas hacia el logro de metas académicas, también favorece la mejora y la autonomía en el aprendizaje.

Para Burón (1997) y otros autores referenciados por González (1996), la metacognición comprende dos dimensiones: por un lado, el conocimiento de las operaciones mentales implicadas en la acción de conocer; y, por el otro, saber cómo controlarlas, es decir, saber cómo autorregular los procesos cognitivos.

La autorregulación puede ser entendida como la capacidad de un estudiante para ejercer control sobre los diferentes procesos de pensamiento que pone en marcha durante el aprendizaje, pues si bien puede tener conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje humano y personal, no necesariamente significa que sepa cómo regularlos durante el trayecto hacia el logro de sus metas y propósitos académicos.

Para efectos comprensivos, Zimmerman (citado por Panadero y Alonso-Tapia, 2014) y otros especialistas, han dividido el proceso de autorregulación en tres fases o subprocesos: de planificación, de ejecución y de auto-reflexión. Esto significa que actuar metacognitivamente o autorregular el aprendizaje requiere planear las acciones antes de aprender o emprender algo; supervisar las acciones sobre la marcha (monitorear, controlar y modificar, si es necesario); y evaluar reflexivamente los resultados obtenidos (lo que permitió -o no- alcanzar las metas planteadas).

La metacognición es susceptible de entrenamiento a partir del conocimiento y el uso de estrategias autorregulatorias. En el caso del proceso lector, y parafraseando a Peñalosa (2006), se puede afirmar que la adquisición de estrategias lectoras contribuye en la comprensión de un texto, mientras que las estrategias metacognitivas permiten que dicha comprensión se alcance. Así, el complejo proceso de la lectura y la comprensión de textos en contextos situados requieren, al mismo tiempo, del conocimiento y del empleo de variadas estrategias autorregulatorias.

Método

Se diseñó un programa de intervención pedagógica para favorecer la comprensión de textos académicos y científicos, en el marco del enfoque de la alfabetización académica.

Objetivo

Mejorar las habilidades lectoras y metacognitivas para comprender textos académicos y científicos en la materia de Investigación descriptiva, lo cual se espera ver reflejado en un aumento de los valores estadísticos del instrumento utilizado bajo un diseño de pretest-postest.

Instrumento

Se utilizó el “Inventario de Metacognición para Alumnos” (ima) (González, 2016) que identifica las estrategias metacognitivas que emplean alumnos de nivel licenciatura. La confiabilidad del Inventario, conforme al Coeficiente de Alpha de Cronbach es de .873.

El Inventario integra 28 preguntas que exploran diferentes comportamientos académicos, estrategias de aprendizaje y de lectura que se corresponden con los tres subprocesos de la autorregulación: planificación, supervisión y evaluación.

El Inventario solicita que cada estudiante se ubique en alguno de los tres niveles de valoración de la escala: alto, medio, bajo. Cada valor refiere al nivel de convencimiento o resolución de un estudiante respecto de lo que conoce o puede realizar.

Otros instrumentos

Se elaboró una cédula para la recuperación de datos personales y escolares.

Se utilizó una prueba en línea para evaluar la velocidad y la comprensión lectoras de los estudiantes (www.tecnicas-de-estudio.org).

Se adaptó un formato denominado Bitácora de clase (Díaz Barriga, 2010), a fin de que cada estudiante efectuara un ejercicio reflexivo metacognitivo sobre lo realizado en cada sesión.

Participantes

El programa se puso en marcha con un solo grupo, correspondiente a estudiantes del quinto semestre de la carrera de Enfermería y Obstetricia, inscritos en la materia de Tutoría.

Participaron 28 estudiantes, 21 mujeres (75%) y 7 hombres (25%), cuyas edades oscilaron entre los 19 y 28 años, distribuidas en los siguientes intervalos: entre 19 y 20 años (57%), entre 21 y 23 años (36%) y más de 24 años (3.5%), con una media de 21 años (se eliminó un valor extremo).

Los participantes, en su mayoría, eran solteros (89%) y residían en alguna de las delegaciones de la Ciudad de México (79%), mientras un 14% residía en el Estado de México.

El 46% de los estudiantes no trabaja, en tanto otro 46% sí trabaja, de estos últimos el 23% lo hace sólo los fines de semana.

Un 57% de los participantes reportó no adeudo de materias hasta el momento, contra un 32% que sí adeuda materias (desde 1 y hasta 6 materias).

Se obtuvo el promedio actual de calificaciones del grupo en la carrera, el cual fue de 8,09 (se eliminó un valor extremo).

El programa

El programa se diseñó conforme a la “Guía de comprensión de lectura: textos científicos y técnicos” de Díaz de León (1988), elaborada para estudiantes mexicanos de educación superior.

El enfoque, el contenido y estrategias lectoras, ejercicios e integración de textos de esta guía, fueron considerados pertinentes para el contexto disciplinario en el que se llevó a cabo el estudio. La guía se integra por nueve capítulos, de los cuales se seleccionaron los siguientes: Lectura de exploración, Lectura de búsqueda de datos, Lectura para obtener ideas principales, Lectura de comprensión y Guardado de la información leída.

Asimismo, se seleccionaron dos artículos científicos relacionados con el campo de la enfermería (“Efectividad del adiestramiento en inoculación de estrés en personas con VIH/sida” y “La atención prenatal en la ciudad fronteriza de Tijuana”), a fin de propiciar procesos de alfabetización académica en la materia de Investigación descriptiva.

Procedimiento

El programa se impartió durante 8 sesiones (una por semana), con una duración de 50 minutos cada una, en el ciclo escolar 2017. El instrumento se aplicó en la primera y penúltima sesiones (pretest y postest, respectivamente). El material del programa se puso a disposición de los estudiantes en la primera sesión.

La dinámica de la mayoría de las sesiones transcurrió de la siguiente forma: presentación de los objetivos de la sesión; lectura del texto respectivo y resolución del ejercicio correspondiente (de manera individual); enseguida, trabajo colaborativo -en diadas o pequeños equipos- para compartir resultados y experiencias; por último, recapitulación y comentarios grupales. En cada sesión se entregó el formato Bitácora de clase, el cual los estudiantes debían trabajar extra-clase y entregar en la siguiente sesión.

Resultados

Se observó un aumento en los valores estadísticos del instrumento utilizado (ima), aplicado bajo un diseño pretest-postest. Los resultados, tratados mediante spss, mostraron diferencias entre ambas aplicaciones.

Después del programa, los estudiantes se ubicaron en el valor alto en un mayor número de comportamientos académicos, los cuales pasaron de 10 en el pretest a 19 en el postest.

Asimismo, disminuyó la frecuencia de comportamientos académicos autovalorados originalmente en los valores medio y bajo, dándose una redistribución positiva de algunos comportamientos en los que los estudiantes mostraron poco convencimiento o duda en el pretest, tal y como se ilustra en la figura 1.

Figura 1. Comparativo de los resultados del IMA (pretest-postest)

Autovaloración de los estudiantes	Aplicación del IMA	
	Pretest	Postest
Valor ALTO: Lo que <i>más</i> piensa o hace un alumno	10 c.a.*	19 c.a.
Valor MEDIO: Lo que <i>más o menos</i> piensa o hace un alumno	11 c.a.	4 c.a.
Valor BAJO: Lo que <i>menos</i> piensa o hace un alumno	7 c.a.	5 c.a.
Total	28 c.a.	28 c.a.

*C. a. = Comportamiento académico

El incremento positivo de algunos comportamientos académicos puede ser resultado del conocimiento y aplicación de diferentes estrategias de lectura y metacognitivas que antes del programa posiblemente eran desconocidas por los estudiantes, o que aun conociéndolas podían tener dudas sobre su aplicación y utilidad.

En los comportamientos relacionados con el empleo de estrategias lectoras: leer varias veces un texto si hay dificultad, focalizar la atención en las ideas importantes de un texto, emplear la técnica del subrayado y buscar el significado de palabras desconocidas, se dieron incrementos significativos de 11 y hasta 32 puntos porcentuales. No así, en el comportamiento de releer un texto para su comprensión, en donde hubo una disminución de 12 puntos porcentuales; sin embargo, en este caso las frecuencias ubicadas inicialmente en el valor Bajo se eliminaron, incrementándose y concentrándose en el valor Medio.

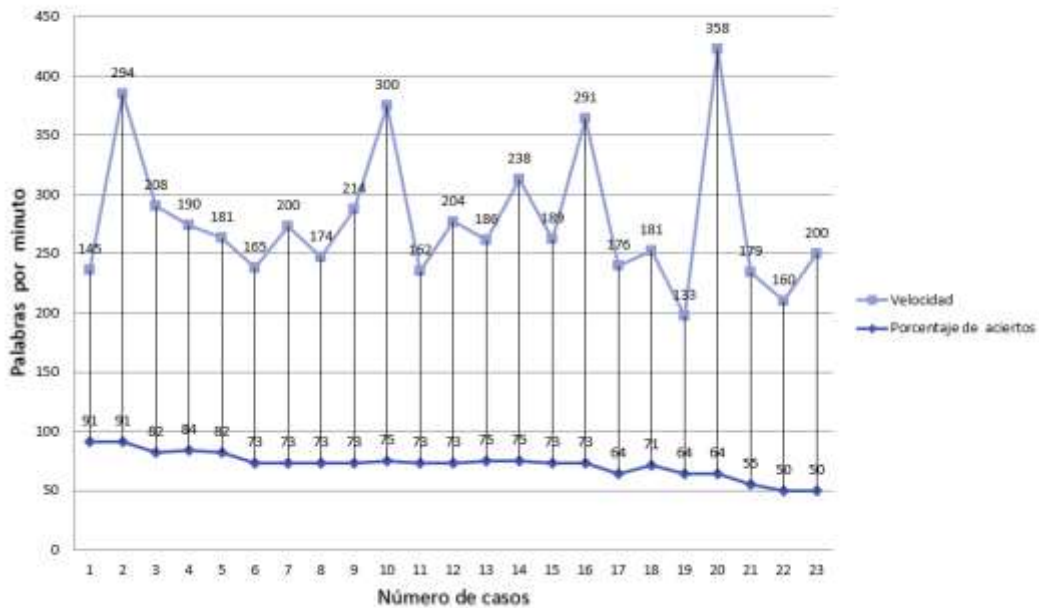
Otro comportamiento que se incrementó significativamente (23 puntos porcentuales) fue el de identificar a un compañero que pueda apoyar cuando se tienen dudas, lo cual puede atribuirse a que el programa propició permanentemente el trabajo colaborativo.

Algunos comportamientos académicos persistieron (en ambas aplicaciones) como dificultades que enfrentan los estudiantes, entre ellos: poner atención en clase, lograr metas para cada materia, preparar exámenes, retomar apuntes para estudiar, identificar errores en la realización de una actividad e identificar los pasos para resolver una tarea de aprendizaje.

Ahora bien, con base en parámetros del programa "Lectura inteligente" de la Facultad de Psicología de la UNAM fueron analizados grupalmente los resultados obtenidos en velocidad y comprensión lectoras (figura 2). Estos parámetros proponen para estudiantes de los primeros

semestres de licenciatura, leer por lo menos 300 palabras por minuto con un 80% de aciertos en comprensión.

Figura 2. Gráfica de los resultados de la prueba de velocidad y comprensión en lectura



Conforme a los parámetros citados, los resultados nos indican que casi el 17.39% de los estudiantes se ajustan al criterio de velocidad, pero no al de comprensión lectora (excepto un caso). Mientras que el 21.73% de los estudiantes se ajustan al criterio de comprensión pero no al de velocidad. En el resto de los casos, los resultados (82.61% para velocidad y 78.27% para comprensión) se ubicaron por debajo de dichos parámetros.

La realización de una evaluación posttest sobre velocidad y comprensión en la lectura era deseable para conocer posibles variaciones después del programa; esto no fue posible dada la brevedad temporal del programa. Sin embargo, los resultados muestran la pertinencia de continuar trabajando en este ámbito a fin de que los estudiantes aprendan a autorregular el ritmo lector asegurando una comprensión de lectura efectiva.

Conclusiones

Los resultados sugieren que el programa de intervención para mejorar habilidades de comprensión lectora desde la perspectiva de la alfabetización académica tuvo efectos positivos en los

estudiantes. Esta perspectiva puede tener aportes relevantes en la formación profesional de los estudiantes.

La tutoría puede ser un espacio apropiado para favorecer procesos de alfabetización académica, toda vez que -en la UNAM- la tutoría ocupa un lugar con cierto grado de formalidad curricular, pero sobre todo, es atendida por docentes disciplinares de cada comunidad académica. Esta cualidad puede posibilitar un trabajo docente colaborativo para enriquecer y acompañar las prácticas de la lectura y la escritura situadas con textos académicos y científicos propios de cada asignatura, en el marco de una disciplina.

Una parte importante de las dificultades en la lectura comprensiva (comportamiento cuya frecuencia disminuyó en este estudio) se relaciona con el desconocimiento de un dominio específico y su correspondiente bagaje teórico conceptual y terminológico (Díaz de León, 1988), lo cual confirma la idea de que la lectura constituye una práctica social que se desarrolla y realiza en un contexto de uso específico.

La persistencia de algunos comportamientos sugiere la importancia de favorecer un mayor conocimiento y desarrollo de habilidades metacognitivas vinculadas a contenidos, procedimientos y actividades propios de cada materia o campo de conocimiento. Esta idea confirma que si bien es posible desarrollar habilidades metacognitivas generales, otras necesariamente van asociadas a un dominio o conocimiento disciplinar específico (Zimmerman, 1995, en Canto y Rodríguez, 1998).

Finalmente, el estudio invita a reflexionar acerca del imperativo de diseñar e instrumentar metodologías didácticas, en donde además de que el estudiante y el aprendizaje se constituyan en actores y ejes fundamentales de los procesos formativos, brinden instrumentos y herramientas para aprender a aprender con el propósito de favorecer el desarrollo de la tan buscada autonomía de los estudiantes en su formación.

Referencias

- Argudín, Y. y Luna, M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. Revista Sinéctica, núm.5, julio-diciembre. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Burón Orejas, J. (1997). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Revista Uni-pluri/versidad, 3(2). Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario23/Downloads/12289-38555-1-PB.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (355-381). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

- Díaz de León, A. E. (1988). Guía de comprensión de lectura: textos científicos y académicos. México: CONPES/ANUIES.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Cap. 8. Constructivismo y evaluación educativa. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGrawHill.
- Flores Macías, R. y Otero de Alba, A. (2013). Lectura inteligente: leyendo Psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. Ponencia presentada en la Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior, noviembre. México: UNAM.
- Giceolem. Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias. Argentina. URL: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. Revista Paradigma, vol. XIV al XVII. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- González Juárez, G. (2016). Inventario de Metacognición para Alumnos. México: UNAM.
- González Ramírez, M.T. y Landero Hernández, R. (2002). Efectividad del adiestramiento en inoculación de estrés en personas con VIH/sida. Revista Psicología y Salud, vol.12, núm.1
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. Revista Psicología Educativa. No.20, 11-22. España: Elsevier España.
- Peñalosa, C.E., Landa, D. P., Vega, V.C. (2006) Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol.9, no.2. México: UNAM-FESI
- Ramírez Salinas, C. (Coord.). Plan de Acción Tutorial, 2015-2016. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. México: UNAM. Recuperado de http://www.eneo.unam.mx/alumnos/plan_accion_tutoria2015.pdf
- Ramírez Zetina, M., Richardson, V., Ávila, H., Caraveo, V.E., Salomón, R.E., Bacardi, M. y Jiménez Cruz, A. (2000). La atención prenatal en la ciudad fronteriza de Tijuana, México. Revista Panamericana de Salud Pública 7 (2)
- UNESCO (2009). Aportes para la enseñanza de la lectura. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Vallaes, F. (s/f) ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Que%20es%20la%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria%20-%20Francois%20Vallaes.pdf

Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (461-481). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774007>

Vidal Moscoso, D. y Manriquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLV (1), no. 1777. México: ANUIES.