



NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL Y COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN Y LAS TAREAS DE LECTURA EN EL CONTEXTO AULA

LUIS ERNESTO ALEMÁN MACÍAS
MARGARITA CARVAJAL CIPRÉS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Ingresar a la universidad supone la inserción de los estudiantes a una nueva cultura discursiva de la disciplina que han seleccionado, por lo tanto es necesario que el individuo se familiarice con términos, concepciones, metodologías de esta nueva cultura; una de las competencias clave para que la inserción a esa nueva cultura sea exitosa es la lectura. Leer permite que el estudiante aprenda y genere conocimiento pero para que esto suceda, es necesario que comprenda los textos académicos y científicos a los que se expone.

El propósito de esta investigación es describir los niveles de comprensión de los estudiantes de las carreras de Comunicación e Información y Trabajo Social, así como las tareas de lectura que llevan a cabo dentro del contexto aula. Para lograr los objetivos planteados, se utilizó un instrumento semi-estructurado que se integra de dos partes; la primera, un texto expositivo con preguntas relacionadas al mismo, y una segunda con preguntas sobre tareas de lectura que se realizan en la universidad.

Los primeros resultados muestran un bajo índice de respuestas correctas para los niveles de comprensión lectora, esto como consecuencia del tipo de error al que recurrieron los informantes al leer el texto y contestar los reactivos. Por otra parte, los resultados han permitido replantear la clasificación de los niveles de comprensión debido a que se identificó un nivel de comprensión lectora que debe ser contemplado como parte de la clasificación. Finalmente, se identificaron dos tareas de lectura que los estudiantes universitarios realizan más frecuentemente.

Palabras clave: comprensión lectora, tareas de lectura, alfabetización académica, educación superior.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una competencia que comienza a desarrollarse desde los primeros niveles educativos, siendo pieza clave en el acceso al conocimiento y en la formación académica del individuo. De la idea anterior se deriva la necesidad de que los estudiantes universitarios sean lectores competentes.

Para la evaluación PISA 2012, en comprensión lectora, México se posicionó debajo del promedio que establece la OCDE, mostrando que un 41% de los estudiantes de educación media superior estuvieron por debajo del nivel 2, quienes son capaces de reconocer la idea principal del texto, infieren uno o dos fragmentos de información. Por el contrario, sólo un 5% de los estudiantes se encuentra dentro de los niveles 5 y 6, éstos son capaces de realizar múltiples inferencias y contrastes y hay una comprensión completa del texto.

Los datos alertan sobre la necesidad de elevar el nivel para que el aprendizaje sea completo y significativo. Como consecuencia, existen problemas que los estudiantes muestran al ingreso a la educación superior. En cuanto a la comprensión de texto existe dificultad para argumentar, identificar información central, la falta de dominio de vocabulario... (Murga, 2005; citado en Nigro, 2006: 120). Aunado a estas dificultades en la comprensión de textos, está la inserción a la cultura académica que eligieron los aspirantes a ingresar a la educación superior.

Para los estudiantes universitarios ser parte de esa nueva cultura supone conocer la forma en la que se genera el conocimiento. Este enfrentamiento a lo nuevo es denominado alfabetización académica en el que se argumenta que es necesario un conjunto de estrategias y nociones del estudiante para participar en la cultura discursiva de las diferentes disciplinas, al igual que en la producción y análisis de textos requeridos para el aprendizaje dentro de la universidad (Carlino, 2010). En las últimas décadas ha surgido la importancia de hablar de la comprensión lectora en educación superior así como las tareas de lectura que se realizan en este nivel educativo.

Gordillo y Flores (2009) realizaron una investigación enfocada a conocer los niveles de comprensión lectora definiendo tres niveles: literal, inferencial y crítico. Con base en los resultados, los autores concluyeron que los estudiantes universitarios muestran niveles de comprensión bajos, la mayoría reporta un nivel de comprensión literal, es decir, el estudiante es capaz de reconocer las palabras clave del texto y reconocer la estructura del mismo, e inferencial, en el que es capaz de inferir algunas ideas no explícitas en el texto y puede explicar el texto ampliamente. Sólo algunos pocos

alcanzan un nivel de comprensión crítica. El alumno emite juicios sobre el texto basándose en argumentos.

Fernández y Carvajal (2002), quienes hablan del desarrollo de las competencias básicas: lectura y escritura, describiendo características de cada una de ellas. El estudio permitió mostrar que la mayoría de los sujetos involucrados en la investigación se encuentra en un nivel de alfabetización básica, específicamente en el caso de la lectura, los estudiantes se encuentran en un nivel literal de comprensión lectora.

Mateos et., al (2008) llevaron a cabo un estudio en el que se trató de indagar sobre las tareas de lectura y escritura que los estudiantes de psicología realizan para aprender. Dentro de este estudio se habla de la potencialidad epistémica que las tareas de lectura o escritura tienen, o del aprendizaje que desencadenan a partir de su implementación. El estudio arrojó como resultado que las tareas de lectura y escritura con alta demanda académica son poco frecuentes en el nivel superior.

La habilidad verbal, específicamente la lectura, es un área de oportunidad tanto para docentes como para estudiantes, como menciona Carlino (2005) “a pesar de que leer es imprescindible en los estudios superiores, los alumnos lo hacen poco y con dificultad” (p.67). Eudave, Macías y Carvajal (2007) llevaron a cabo una investigación sobre la prueba de aptitud académica (PAA) que permitía ver el progreso de los estudiantes al ingreso y egreso de la licenciatura en distintas habilidades, donde se analizaron datos de diez años.

Los datos mostraron como las carreras de Trabajo Social y Comunicación e Información, en la habilidad verbal, se lograron mantener en los mismos niveles durante los diez años de la aplicación de la prueba: el más bajo y el más alto respectivamente.

Esta investigación permite ver de manera comparativa los niveles de comprensión de cada una de las licenciaturas así como las tareas de lectura que se llevan a cabo. Mostrar datos sobre estas dos variables permite ver la importancia de la lectura en la formación universitaria y el espacio que realmente se le debe dar de manera explícita. El alumno de pregrado debe estar consciente de la importancia de leer: cómo, cuándo y cómo leer.

Por lo tanto, las preguntas que permitieron dirigir la investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora de estudiantes de pregrado?
- ¿Cuáles son las tareas de lectura que realizan estudiantes universitarios?

Partiendo de las preguntas es posible rescatar los siguientes objetivos:

- Identificar los niveles de comprensión lectora de estudiantes de pregrado.
Identificar y describir las tareas de lectura que estudiantes realizan dentro de la universidad.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Competencias Básicas en Educación Superior

El Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2004) menciona que “un buen nivel en lectura y matemáticas es un requisito indispensable para el aprendizaje del resto de las materias que se enseñan en la escuela...” (Citado en Lepe y Lima, 2014: 17). De acuerdo con lo expone el INEE, la lectura permite que el estudiante aprenda, ésta es una herramienta útil en la formación del individuo.

Existen una variedad de competencias básicas que han de ser desarrolladas desde los niveles educativos básicos debido a que son competencias útiles para el individuo en cualquier etapa de su vida y para lograr un aprendizaje significativo. Escamilla (2008) hace una clasificación y definición de competencias básicas entre las que destacan las de más utilidad en educación superior:

- a) La competencia informática
- b) La competencia matemática
- c) La competencia lingüística.

De la competencia lingüística se desprenden tres dimensiones: hablar y escuchar, leer y escribir. Poniendo énfasis en la dimensión de lectura, en ella se habla de comprender y hacer uso de distintos textos con intenciones diversas de comunicación. (Sarramona, 2004; Citado en Escamilla, 2008).

Retomando las ideas del INEE y Escamilla, leer y comprender un texto asegura el éxito académico del estudiante desde los niveles educativos básicos hasta los niveles superiores. Leer es una competencia útil para el individuo en cualquier contexto en el que se encuentre inmerso.

Definición de Comprensión Lectora

Los modelos de comprensión lectora y los acercamientos al constructo se han ido modificando de pasar de una simple decodificación de palabras y comprensión de las mismas a un modelo de comprensión lectora más complejo en el que hay una interacción entre el lector y el texto, además de

una aportación de elementos clave. Las definiciones actuales subrayan algunos de esos elementos que entran en juego durante el proceso de comprensión lectora.

De acuerdo con la Rand RSG (2002) la comprensión lectora se define como “el proceso simultáneo de construcción y extracción del significado a través de la interacción con el texto” (Citado en Snow, 2010). El proceso de comprensión es complejo, la interacción entre el lector y el texto permite extraer el significado y a su vez una construcción propia del significado con base en las ideas, vocabulario y estructura del mensaje escrito.

Las definiciones de comprensión lectora toman como base la idea de la interacción entre el lector y el texto, cada una de ellas pone énfasis en elementos clave para que esa interacción sea exitosa; elementos como las estrategias de lectura y los conocimientos previos. Se ha construido una definición de comprensión lectora que retoma ideas clave de cada una de las definiciones revisadas:

La comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto; éste es un proceso cognitivo complejo debido a que varios elementos intervienen, por parte del lector sus conocimientos previos, el propósito de lectura y las estrategias de lectura; En cuanto al texto, se habla del tipo de texto y el vocabulario. Todo este proceso está regulado por un contexto.

Con base en la definición, se ha desarrollado un esquema (figura 1) en el que se integran todos los elementos que intervienen en la comprensión lectora, esto con la finalidad de conocer las relaciones entre ellos y el resultado de estas relaciones: niveles de comprensión lectora.

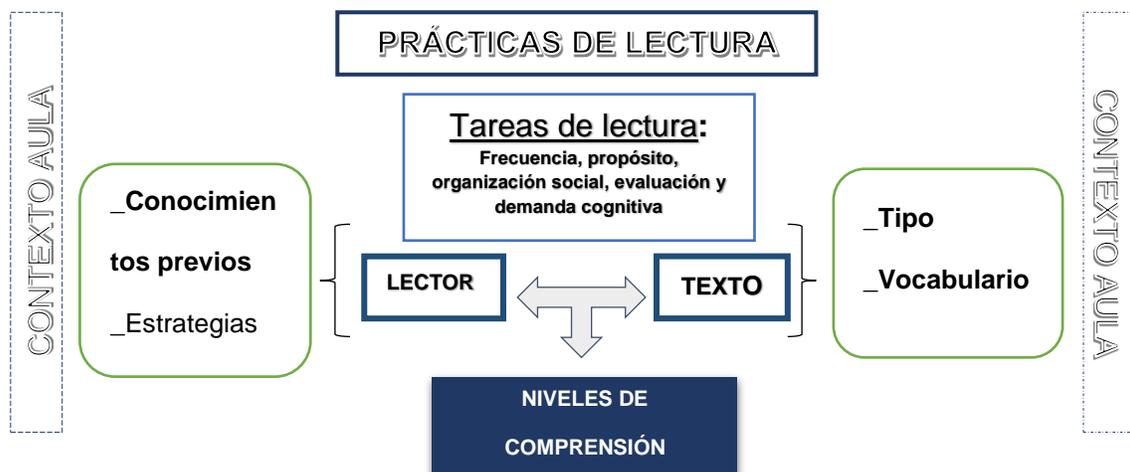


Figura 1. Proceso de Comprensión Lectora

Niveles de Comprensión Lectora

A partir de la relación de cada uno de los elementos que entran en juego en la comprensión, como resultado de la interacción entre el lector y el texto se dan los niveles de comprensión lectora. Existe una variedad de clasificaciones de niveles, mismas que pueden compartir ciertas diferencias o similitudes, como puede ser el número de niveles o el nombre que cada autor les da.

Amaro (2007) habla de tres niveles de comprensión lectora: la lectura mecánica u oral, en este nivel el lector identifica los signos gráficos de acuerdo con la intención original del autor. El segundo nivel es el de lectura de comprensión, en el que el lector identifica y asimila las ideas expuesta por el escritor; finalmente el nivel de lectura crítica en el que el lector crítica y aprecia los contenidos de un texto y puede estar o no de acuerdo con ellos. (En Reinozo y Benavides, 2011).

Fernández y Carvajal (2002) definen tres niveles de comprensión. El nivel literal, hay una revisión global, se identifican ideas y expresiones que usa el autor. Nivel reorganizativo, en este nivel se localizan las palabras y expresiones clave del autor, el lector puede hablar del texto respetando la estructura e ideas del mismo. Nivel inferencial, se identifica y se clasifica información, el lector relaciona lo que lee con experiencias previas, identifica el propósito del texto para predecir.

Cada una de las clasificaciones comparte características similares, mismas que han permitido crear una clasificación propia. Esta clasificación contempla tres niveles:

Comprensión literal: identificar las ideas principales, supone también reconocer la estructura del texto, y el lector sólo es capaz de recordar la información de la manera en la que se expresa en el texto.

Comprensión inferencial: leer entre líneas permite que el lector establezca relaciones en lo que lee; puede identificar el punto de vista del autor y es capaz de agregar elementos que no están presentes en el texto.

Comprensión Crítica: emitir juicios de valor es la idea clave de este nivel de comprensión, el lector puede rechazar o aceptar lo que el autor expresa en el texto, pero lo hace con argumentos.

Tareas de Lectura

El proceso de comprensión lectora ocurre dentro de las prácticas de lectura que el individuo lleva a cabo en ciertos contextos: la escuela, el hogar, en un contexto laboral, entre otros. En este

caso, se identifican aquellas prácticas de lectura que toman lugar dentro de una institución educativa, y más específicamente dentro del aula.

Mateos et. al (2008) muestran una clasificación sobre las tareas de lectura y escritura a las que se enfrentan los estudiantes universitarios. De la clasificación se rescatan dos puntos importantes, la tarea de lectura y el producto escrito que el lector debe realizar y el grado de procesamientos de la información que requiere el lector para realizar la tarea y, en consecuencia, el producto. Las tareas de lectura pueden ser definidas como:

“Actividades, que requieren un grado de procesamiento de información, acompañadas de tiempo, frecuencia, organización social y propósito, requeridas y evaluadas por el docente dentro del aula”.

Cada una de las tareas de lectura a las que se enfrenta el estudiante universitario requiere un grado epistémico distinto; se puede hablar de tareas que desencadenan un aprendizaje muy superficial y reproductivo más que la elaboración de conocimiento (Fernández y Carlino, 2010; citado en Boatto, Vélez y Bono, 2016: 45). Esto se refiere a las tareas que no desencadenan un sentido crítico en el estudiante, tareas que le permitan aprender en lugar de reproducir las ideas de los textos que se le presentan a lo largo de su formación académica.

METODOLOGÍA

El tipo de estudio según el nivel de análisis es descriptivo; este tipo de estudios busca únicamente ofrecer una descripción de ciertos fenómenos (Martínez Rizo, 1997). El propósito de esta investigación es describir, de manera aislada, las variables con las que se trabajó.

Este estudio tomó como referencia un estudio previo de tipo descriptivo desarrollado por Eudave *et al* (2007); el apartado, *resultados por carrera a lo largo de diez años*, muestra que las carreras Comunicación e Información y Trabajo Social son dos carreras que se contrastan en el sentido de que a lo largo de esos diez años en razonamiento verbal han mantenido puntajes altos y bajos respectivamente. Con base en lo anterior, los sujetos fueron los estudiantes de los semestres de primer, tercer, quinto y séptimo en ambas carreras. Un total de 246 estudiantes participaron en el estudio.

El instrumento utilizado para la recopilación de información estuvo dividido en tres partes. La primera tuvo como objetivo identificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios y está compuesta por un texto expositivo. El texto consta de diez párrafos en los que se trata el tema del estrés laboral y contiene una corta introducción, un desarrollo y una conclusión. Se incluyeron un total de 12 reactivos que son divididos en los tres niveles de comprensión lectora.

La segunda parte del instrumento, está compuesta por un total de 9 reactivos cuyo propósito fue conocer cuáles son las Tareas de Lectura que realizan los estudiantes en el aula. Para ello se tomó como base la clasificación de Tareas de Escritura y Lectura de Mateos, et. al (2008) y se ha adaptado “*El listado de tareas del cuestionario L.E.A.C para estudiantes de universidad y preguntas sobre una de las tareas*”.

La tercera parte del instrumento es un apartado de datos generales, en el que se le pide al estudiante que proporcione datos útiles como elementos de identificación.

RESULTADOS

Niveles de Comprensión Lectora.

Con base en los resultados, en cuanto a los niveles de comprensión, se puede apreciar un índice bajo de aciertos en el nivel de comprensión literal. Con base en el porcentaje bajo de respuestas correctas, el error tiene un peso importante en este nivel de comprensión. Éste se dio principalmente a través de respuestas incompletas y el uso de la opinión personal.

Existe un caso particular para uno de los reactivos que midieron el nivel literal, los informantes respondieron sin que hubiese un concordancia entre lo que pedía la pregunta como respuesta y la respuesta que ellos emitieron. En el caso de otro reactivo, un 15% del total de los sujetos no respondieron mencionando que la respuesta no se encuentra en el texto. Esto pudo haberse debido a la redacción del reactivo o a la no comprensión del mismo por parte de los informantes, tal como sucedió en el caso previo.

Finalmente, se dio un puntaje a cada una de las respuestas del nivel. El puntaje máximo para el nivel de comprensión literal es de 24 puntos. Un número muy bajo de informantes obtuvo todos los reactivos correctos. La mayoría se centra en los puntajes 6 y 12, entre una y dos respuestas correctas en el nivel. Hay una frecuencia de 40 informantes que obtuvieron 0 respuestas correctas.

Para el nivel de comprensión inferencial hubo un total de 5 reactivos que midieron este nivel, de acuerdo con los resultados, de manera general los porcentajes no fueron bajos a excepción de dos reactivos, los cuales pueden ser denominados como reactivos de inferencia compleja. Por lo tanto, este nivel estuvo dividido en dos: inferencia sencilla e inferencia compleja. El índice de respuestas correctas para el primer grupo fue alto opuesto al grupo de inferencia compleja.

El error para la inferencia compleja fue que los informantes no mostraron una integración de los términos, ésta se hizo de una manera muy general sin mostrar una relación profunda de los términos o conceptos. Otro error se debe a una reorganización de la información, se tomaron elementos explícitos en el texto y se organizaron de tal manera que pudieran dar respuesta a los reactivos. Un porcentaje muy bajo de las respuestas incorrectas se basó en la no relación. No hay relación entre los términos, sólo se definen de manera separada.

En cuanto al nivel crítico, el índice de respuestas correctas fue completamente bajo, alcanzando casi un 3.5% de total de informantes que obtuvieron respuestas acertadas. El error de respuesta más sobresaliente se debe a la opinión personal. Un porcentaje alto del error se basa en la opinión del informante, no hay una construcción de un argumento, no se usa la información en el texto o se citan otras ideas para aceptar o rechazar la idea del autor. Un porcentaje más bajo del error se enfoca al no argumento; las respuestas no muestran la construcción de un argumento, sólo se enfocan a aceptar la idea o a rechazarla.

Tareas de Lectura

De acuerdo con la escala de frecuencia de las tareas de lectura que realizan los estudiantes, las dos tareas que se llevan a cabo con más frecuencia son: *leer un texto e identificar ideas principales* y *comentarios sobre un texto*. Con base en la clasificación de demanda cognitiva, estas tareas pertenecen al grupo de demanda cognitiva baja y alta respectivamente.

Leer y resumir es una de las actividades que los estudiantes realizan algunas veces, así como *leer y copiar partes de un texto*. La demanda cognitiva de estas dos tareas es de media y baja. La tarea que casi nunca o nulamente se realiza es el *trabajo monográfico*, el 57% de los informantes concuerdan con que esta actividad no es muy común. Ésta pertenece a la demanda cognitiva alta y requiere de la lectura de distintos textos para su redacción. Otra tarea, que escasamente se realiza, es *leer dos o más textos para elaborar esquemas*.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación han arrojado puntos importantes a discutir; el primero es el bajo porcentaje de respuestas correctas en la prueba objetiva para medir los niveles de comprensión lectora. De acuerdo con la calificación y análisis de las respuestas emitidas por los informantes, este porcentaje debe explicarse por los errores que cometieron al responder.

El nivel literal tuvo como error la respuesta incompleta y el uso de la opinión personal, los estudiantes de ambas carreras dieron respuestas parcialmente completas de acuerdo con lo que encontraron en el texto; la otra forma que pudo resultar más sencilla fue la de usar la opinión personal para responder.

Hay un dato interesante en el nivel inferencial, se pudo hacer una diferencia entre tipos de inferencia: la inferencia sencilla y la inferencia compleja. En el caso de la inferencia compleja, los informantes debieron hacer relaciones entre dos o más conceptos para identificar diferencias y similitudes y posteriormente integrarlas en un concepto propio; sin embargo, los estudiantes sólo tomaron la información contenida en el texto y la organizaron de distinta manera y con otras palabras, tal como se aprecia en el nivel de comprensión reorganizativo que Fernández y Carvajal (2002) mencionan en su clasificación.

En cuanto al nivel crítico, este nivel podría resultar un tanto difícil de alcanzar tal como lo muestra el estudio de Gordillo y Flores (2009) en el que sólo algunos pocos alcanzan este nivel. El error de los estudiantes radica en utilizar la opinión personal para poder discutir la idea del autor, no hay un uso de los elementos del texto o alguna referencia de otro texto que permita apoyar o rechazar lo que el autor argumenta.

Con base en lo anterior, es importante poner atención al tipo de error para poder trabajar en qué es lo que pudiera ayudar a los estudiantes a colocarse en niveles de comprensión altos; asimismo replantear la clasificación de niveles de comprensión de la que se partió para el estudio. Se ha identificado un nivel que no había sido contemplado; la reorganización de la información. Los informantes frecuentemente recurren a este nivel en el que toman fragmentos de distintas partes del texto y los reorganizan para poder responder. Este nivel podría ubicarse entre el nivel literal y el nivel inferencial.

Además, es necesario repensar la idea del nivel crítico, el cual comparte características similares a la inferencia compleja. Quedando una clasificación de niveles de comprensión lectora de la siguiente manera: *literal, reorganizativo, inferencial simple e inferencial complejo*.

Finalmente, en cuanto a las tareas de lectura, éstas difieren en gran medida dependiendo del objetivo de lectura y por lo tanto la demanda cognitiva estará también en función de ella. De ahí la importancia del docente por promover tareas que permitan un aprendizaje significativo, como menciona Vázquez (2016) “las tareas que estimulan procesos activos de pensamiento y conducen a operar transformaciones de la información, son las que potencialmente generan aprendizajes” (p.80).

REFERENCIAS

- Boatto, Y., Vélez, G., y Bono, A. (2016). Aprendizaje a partir de la lectura en el primer año universitario. Transacciones entre estudiantes lectores, textos académicos y situaciones de lectura en la universidad. En Vázquez, A. (ed.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas* (pp.36-63). Argentina: UniRío Editora.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Eduave et al (2007). Habilidades verbales y matemáticas de ingreso y egreso en universitarios (evaluaciones de la Prueba Aptitud Académica). Eudave, D., Carvajal, M., & Macías, A. (ed.), *Los retos de la formación de competencias intelectuales básicas en universitarios: escritura, lectura, estadística, manejo de la información y tecnologías*. (pp. 79-95). México: UAA.
- Eudave, D. et al (2013). Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en el desarrollo de habilidades académicas básicas. Eudave, D., Carvajal, M., & Macías, A. (ed.), *Los retos de la formación de competencias intelectuales básicas en universitarios: escritura, lectura, estadística, manejo de la información y tecnologías*. (pp. 51-78). México: UAA.

- Fernández, G., & Carlino, P. (Junio de 2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio proyectado en ciencias veterinarias y humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, 5(5), 277-289. Obtenido de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/54.pdf>
- Fernández, M., & Carvajal, M. (2002). *Niveles de alfabetización en educación superior*. México: UAA.
- Gordillo, A., & Florez, M. (Junio, 2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas* (53), 95-107. Obtenido de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048>
- INEE. (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.
- Lepe, E. y Lima, L. (2014). *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: INEE.
- Martínez-Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. México: UAA
- Mateos, M., E. Martín, A. Pecharromán, M. Luna e I. Cuevas (2008) Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*. 347, 255-274.
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2), 119-127.
- RAND Reading Study Group (RRSG) (2002). *Toward an R&D program to reading comprehension*. Santa Mónica. CA. Obtenido de: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf
- Reinozo, M., & Benavides, S. (Agosto de 2011). La lectura: herramientas para la alfabetización académica en los estudiantes de ingeniería. *Educere*, 15(51), 369-378. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35621559007>
- Snow, C. (2010). Reading Comprehension: reading for Learning. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, *International Encyclopedia of Education* (pp. 413-418). Oxford: ElSevier.
- Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En Vázquez, A. (ed.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas* (pp. 65-87). Argentina: UniRío Editora.