

El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios*

Daniela Vidal-Moscoso** y Leonardo Manriquez-López***

* Título en inglés: The teacher as a mediator of reading comprehension in university students.

** Licenciada en Psicología. Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Correo electrónico: dvidalmos@gmail.com

*** Doctor en Psicología. Facultad de Comunicación Humana, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Correo electrónico: leonardo.manriquezl@uaem.edu.mx

Recibido el 04 de septiembre del 2015; aprobado el 21 de enero del 2016

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora/
Profesores universitarios/
Capacitación docente/
Estrategias de enseñanza/
Procesos cognitivos

Resumen

La lectura y sus derivadas comprensión y producción de información constituyen ejes fundamentales en la cognición de los universitarios. No obstante, se estima un bajo nivel de comprensión lectora, motivo por el cual los docentes deberán guiar esta práctica a través del diseño de estrategias de enseñanza

que apoyen la revisión de textos. En el presente documento se realiza una revisión bibliográfica de los elementos esenciales que intervienen en la lectura y las características que se adquieren en el nivel universitario, para posteriormente definir la labor del docente y la capacitación requerida para mejorar dicho proceso.

KEYWORDS

Reading comprehension/
University professors/ Teacher
training/ Teaching strategies/
Cognitive processes

Abstract

Reading comprehension is an essential component in the cognitive process of university students. Nevertheless, given the widespread perception of the low level of reading comprehension skills among students, teachers should develop targeted strategies for improving and guiding the comprehension and interpretation of written texts. In this article, we provide a literature review of the key elements involved in reading and the skills that students should acquire at the university level. We then propose a set of actions teachers can take to help improve this skill set among their students.

development of targeted strategies for improving and guiding the comprehension and interpretation of written texts. In this article, we provide a literature review of the key elements involved in reading and the skills that students should acquire at the university level. We then propose a set of actions teachers can take to help improve this skill set among their students.

Introducción

Uno de los objetivos que desea alcanzar la educación en nuestro país es justamente la implementación de la lectura como elemento fundamental para la formación integral de los mexicanos. Se pretende que los estudiantes de todos los niveles educativos se apropien de sus posibilidades con el lenguaje, y no precisamente a partir de una gramática normativa sino del desarrollo de sus habilidades de lectura comprensiva y crítica, de análisis, de síntesis y de estructurar su propio pensamiento. Como afirman Guzmán y Sánchez (2006), la lectura posibilita el pensamiento crítico, el cual se encuentra íntimamente relacionado con el juicio reflexivo, el pensamiento e inferencias lógicas, la resolución de problemas y la toma de decisiones, tras argumentos coherentes y válidos que aumentan la posibilidad de alcanzar un resultado deseable en cualquier actividad que se realice.

La lectura es, entonces, de acuerdo con PISA [*Programme for International Student Assessment*], una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, que ayuda a asumir formas de pensar y de ser en la sociedad (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2013); por tanto, se asume que la capacidad de leer y de comprender lo leído es un requisito indispensable para el éxito en la vida, pues de su incorporación deriva la apropiación del contexto, el desarrollo personal e incluso la integración social (Saulés, 2012).

No obstante, es importante señalar que adquirir esta competencia va más allá del proceso mecánico enseñado durante los primeros años de educación primaria; se trata de aprender a comprender, es decir, entender, interpretar y elaborar significados con base en un texto. Para PISA, la competencia lectora, o *reading literacy* en inglés, significa “comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad” (Saulés, 2012: 16).

Ahora bien, dado que la competencia lectora implica la comprensión, a continuación se definen las operaciones mentales que le subyacen, esto de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), quienes elaboraron un modelo interactivo de la comprensión de la lectura e indican que la comprensión

lectora es la capacidad que tienen los individuos para captar e integrar los diferentes elementos de un texto escrito en tres niveles distintivos y progresivos de relaciones, a saber:

Nivel 1. Reconocimiento de la microestructura del texto: aquí se relacionan los significados de las palabras en base a proposiciones individuales y sus relaciones.

Nivel 2. Reconocimiento de la macroestructura del texto: es donde se define el texto como un todo, elaborando una idea global a partir de la detección de proposiciones importantes, generando una representación coherente.

Nivel 3. Elaboración de la superestructura: implica la construcción de inferencias para la interpretación de un texto en base a experiencias previas.

De tal manera, se afirma que la comprensión lectora es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una coherencia entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas. Se advierte que el conocimiento del lector determina en gran medida el sentido que se dé a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Asimismo, Sánchez (2008) menciona que existen dos tipos de comprensión: una superficial que sólo se ocupa de extraer ideas contenidas en el texto y otra profunda que proviene de interpretar o construir modelos mentales del texto. La segunda de ellas garantiza el éxito del aprendizaje, pues deriva en la constitución de un pensamiento crítico, el cual, al estar relacionado con el uso de herramientas cognitivas, se vuelve un factor importante a desarrollar en los estudiantes, sobre todo en los universitarios que continuamente deben analizar información, resolver problemas y tomar decisiones que impactarán en su futuro quehacer profesional.

Ante lo expuesto, se afirma que la comprensión lectora es una competencia fundamental para el aprendizaje de conocimientos y habilidades en la vida (INEE, 2013; Saulés, 2012), por lo que su adquisición y su empleo resultan esenciales en todos los niveles educativos, especialmente en el superior donde la formación de los alumnos generalmente se realiza a través de la lectura de textos de diversa índole (Guevara, Guerra, Delgado Sánchez y Flores, 2014).

El significado de leer en la universidad

En la universidad, sin importar la especialidad de la que el alumno forme parte, se leen textos variados de carácter académico y científico, es decir: manuales, libros, capítulos de libros, artículos de investigación, informes, tesis, etc. (Moyetta, Lucchese & Fernández, 2013), los cuales se caracterizan por poseer un discurso elaborado basado en el método científico, singularidad que requiere, para su comprensión y su utilización, de operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción, pues comúnmente se lee para conocer la idea de un autor, para fundamentar o discutir sobre algún tema o teoría, para aprender fórmulas y principios científicos, para conocer nuevos aportes o teorías, etc. (Benvegnú, Galaburri, Pasquale & Dorrnoro, 2001; Ochoa & Aragón, 2005).

Así, frente a los textos académicos, el estudiante de nivel superior tiene la ardua tarea de realizar inferencias, razonar sus respuestas, definir, clasificar, explicar, describir y enjuiciar, todo ello ofreciendo argumentos lógicos y coherentes que requieren la comprensión satisfactoria de su contenido. Se espera, por tanto, que los estudiantes comprendan lo que leen para que puedan analizar y sintetizar, evaluar y criticar información de diversas fuentes (Bharuthram, 2012; Marucco, 2001), aspecto que les permitirá disponer de herramientas suficientes para sus desarrollos académico y social.

Mas el gran desacierto de la institución universitaria es asumir que el estudiante, al ingresar, conoce la cultura académica de la que formará parte y sabe analizar lo que lee, al tiempo que lo incorpora a su práctica profesional. Lo cierto es que los estudiantes que ingresan a la universidad son inexpertos en la lectura que se les exige, lo cual se asocia al desconocimiento de estrategias adecuadas para abordar la lectura de textos académicos y científicos que los llevan a presentar marcadas carencias al leer (Alcará & Santos, 2013; Bharuthram, 2012; Bidiña, 2001; Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela, 2010; Estienne, 2006; Flores & Otero, 2013; Guerra, & Guevara, 2013; Guerra, Guevara, López & Rugerio, 2014; Guevara et al., 2014; Martin, 2012; Ugarriza, 2006).

Incluso Bharuthram (2012) señala un bajo índice de lectura y de lenguaje en la mayoría de los estudiantes de universidad, debido quizás a que un porcentaje elevado de alumnos no dispone de habilidades suficientes para la comprensión y la producción de las formas de lenguaje requeridas (Bidiña, 2001).

Sólo como ejemplo de lo arriba citado, a continuación se mencionan brevemente algunos estudios realizados que muestran la situación actual

de los universitarios en relación a la comprensión lectora. Comenzamos así con un estudio realizado en Colombia por Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela en el año 2010, en el cual se identificaron las características y habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de los programas de psicología; se encontró que los alumnos se hallaban en un nivel de comprensión literal, lo cual indica que no trascendían el texto sino tan sólo se ocupaban de extraer las ideas contenidas en él. Por otra parte, también se halló aquí que el léxico de dichos estudiantes era muy reducido, lo que derivaba en serios problemas de aprendizaje.

Aun más preocupantes son los resultados de Martín (2012), quien en Argentina realizó un estudio con el objetivo describir el nivel de comprensión lectora y en la producción de lenguaje alcanzado por los alumnos de formación técnica superior, e identificó serias dificultades de comprensión de significados, disminución de la capacidad discursiva y deficiencias en los procesos de razonamiento de los estudiantes.

Asimismo, Flores y Otero, en su estudio realizado en México con estudiantes de psicología en el año 2013, indicaron que el 44.6% de los alumnos evaluados por ellos se ubicaban en un nivel que requería de apoyo, debido a los precarios resultados de comprensión. Por otro lado, Guevara *et al.*, a partir de un estudio realizado de igual manera en México con estudiantes de psicología en el año 2014, afirman que los alumnos de la muestra estudiada tuvieron un bajo desempeño en competencia lectora, particularmente en los niveles de comprensiones literal, inferencial y crítica.

En relación con tales circunstancias, varias investigaciones centradas en identificar las estrategias utilizadas por los universitarios para abordar un texto (Alcará & Santos, 2013; Guerra *et al.*, 2014; Kolić-Vrhovec, Bajšanski & Rončević Zubković, 2011; Maturano, Soliveres & Macías, 2002; Mayoral, Timoneda & Pérez, 2013; Ochoa & Aragón, 2005; Ugarriza, 2006) apuntan a que el bajo nivel de comprensión lectora observada en estos estudiantes radica en que, de manera general, no utilizan estrategias adecuadas para realizar la lectura de textos de carácter científico y académico, además de que se observa poca motivación al respecto (Alcará & Santos, 2013; Guerra *et al.*, 2014).

Ahora bien, para culminar este breve apartado, retomaremos la sistematización de 42 estudios sobre los niveles de competencia lectora realizada por Manriquez-López (2015), donde se reportan 15 estudios que indican un bajo nivel general de comprensión lectora, 3 de un nivel muy bajo de comprensión y otros 3 de un nivel regular. De igual manera, en 2 estudios revisados se señala un escaso uso de estrategias lectoras y en otros 2 se afirma que los estudiantes poseen hábitos pobres de lectura.

En concordancia con lo anterior, se confirma lo expresado por Estienne (2006), quien señala que los universitarios no leen y quienes lo hacen no logran comprender lo leído debido a que no utilizan las estrategias adecuadas, apoyando así la postura de que los problemas de comprensión lectora residen principalmente en las dificultades para la identificación de la/s idea/s principal/es y en el uso apropiado de la información para hacer inferencias y realizar un análisis crítico de lo leído en un texto (Guerra, & Guevara, 2013; Ugarriza, 2006).

Así, Martín (2012) sugiere que algunos de los factores que se encuentran relacionados con esta problemática son: falta de tiempo, poco hábito hacia la lectura, poco empeño, falta de motivación e inducción por parte de los docentes y falta de conciencia sobre la relevancia de la lectura como una habilidad transcendental para el desarrollo profesional.

No obstante, si analizamos el contexto anterior de los estudiantes que ingresan a la universidad, es decir la educación básica y media superior, advertiremos que la problemática proviene de deficiencias no superadas en años anteriores. Evidencia de ello son los resultados obtenidos en la prueba internacional PISA, que evalúa el rendimiento de estudiantes de 15 años en las áreas o competencias de matemáticas, de ciencias y de lectura, donde México mostró un bajo desempeño de lectura; destaca así que, de los 65 países participantes, México se posicionó en el número 52 (INEE, 2013).

Del mismo modo, en el diagnóstico sobre la situación de la educación media superior realizado por el INEE, se asevera que los alumnos de este nivel educativo sólo logran completar las tareas de lectura más sencillas, tales como localizar un fragmento de información, identificar el tema central de un texto corto y establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano; además, presentan serias dificultades para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje, presentando así una comprensión a nivel superficial (INEE, 2011).

Lo anterior explica por qué los alumnos que ingresan a la universidad carecen de elementos suficientes para afrontar el reto que implica la lectura en el nuevo contexto educativo. De este modo, se afirma que experimentan un cambio en sus prácticas de lectura (Carlino, 2003; Estienne, 2006); y de acuerdo a Beasley y Pearson (1999); cuando el alumno ingresa a la universidad, se enfrenta también con un choque de dialectos, de formas discursivas o géneros y modos de pensar, debido a que la nueva comunidad académica utiliza un lenguaje diferente y patrones discursivos que constituyen una visión del mundo distinta, términos que deben aprender

para integrarse de manera eficiente, corriendo el riesgo de fracasar e incluso de desertar.

Se afirma entonces que, en los niveles medio superior y básico, la lectura realizada es completamente diferente porque sus objetivos y materiales son otros, pues no se requiere desentrañar el discurso para identificar premisas, señalar modelos teóricos, confrontar propuestas, etc., mientras en la universidad se necesitan otros elementos. Como lo advierten Moyetta *et al.* (2013), el estudiante universitario requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales para poder leer y comprender en forma eficiente los textos que se le proporcionan, los cuales se caracterizan por estar dirigidos a conocedores de las líneas de pensamiento de determinada disciplina y no a novatos inexpertos.

Por esta razón, los estudiantes necesitan conocer lo que se espera de ellos: las habilidades y competencias exigidas para poder integrarse a la cultura universitaria de la cual ahora forman parte. No obstante, los docentes, al asumir la madurez de los estudiantes respecto a las habilidades para realizar una lectura crítica y su consiguiente comprensión, no se preocupan por guiarlos e integrarlos a la nueva comunidad lectora.

Tan sólo en los resultados de la investigación realizada por Estienne en el año 2006, donde se analizan los intercambios entre docentes y alumnos en relación a la lectura, se señala que los docentes, tras solicitar una lectura, generalmente no les muestran la estructura del material: a quién está dirigido, cuándo fue escrito, para qué y qué temas del programa de la asignatura aborda; además, una vez que se lee no preguntan sobre el contenido, las dificultades o los aprendizajes obtenidos de la lectura realizada.

Ante este panorama, se debe tomar conciencia sobre la problemática de los alumnos, quienes al no saber cómo realizar las lecturas de textos científicos y académicos, y no contar con la ayuda y la guía de los docentes, corren el riesgo de reprobado e incluso de desertar de la universidad. Una posibilidad para contender con esta situación es la capacitación docente, ya que como diversos autores han señalado, el acceso a la lectura debe ser enseñada, y son los docentes quienes deberán asumir la tarea de acompañar y de guiar la práctica lectora que ahora se requiere (Arias & Agudelo, 2010; Benvegnú *et al.*, 2001; Carlino, 2001; Carlino, 2003; Cortés, 2005; Estienne, 2006; Estienne & Carlino, 2004; Martínez-Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011; Marucco, 2001; Massey & Heafner, 2004; Moyetta *et al.*, 2013; Muñoz, Muñoz, García & Granada, 2013; Serrano, 2008).

El docente universitario y su necesidad de formación

Es preciso señalar entonces que los docentes necesitan ser capacitados para que logren acompañar y guiar satisfactoriamente la lectura de los universitarios, ya que a diferencia de los profesores de secundaria y primaria que reciben una formación pedagógica que les permite adquirir estrategias de enseñanza adecuadas, los profesores de los niveles medio superior y superior no suelen contar con las bases didácticas que apoyen su quehacer docente, pues en su mayoría son especialistas en un área de conocimiento y desarrollan su labor generalmente con base a su experiencia (Cortés, 2005); pero el hecho de que sean competentes en un área no garantiza que su práctica docente sea acorde y apoye a los estudiantes en el logro de los objetivos deseados. Además, se debe considerar que muchos de ellos son profesores eventuales, contratados por horas y que no siempre hacen carrera académica, lo que debe considerarse para tomar decisiones de capacitación.

Lo cierto es que, independientemente de ello, es imprescindible la actualización y la formación de todos los profesores a través de una continua capacitación que ayude a fortalecer las competencias en la docencia; como señala Bonne (2013), la enseñanza universitaria exige al docente el conocimiento y la constante innovación de estrategias metodológicas para el logro de objetivos en el aprendizaje, debido a que su labor es motivar y guiar al estudiante para su desarrollo integral.

Si consideramos el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la globalización de la información actual, asumiremos que la educación tiene que ir a la par de ello, innovándose para dotar de habilidades y de capacidades que permitan al alumno no sólo apropiarse de conocimientos sino de aprender a aprender (Núñez & Palacios, 2004; Serrano, 2008), pues únicamente siendo autodidacta – con capacidad de pensamiento crítico – podrá acceder a lo que en su futuro profesional necesitará, ya que la realidad es que todo profesionista debe constantemente renovarse porque las empresas y la sociedad en general necesitan de personas con alta capacidad de aprendizaje, es decir, autónomas (Hout-Wolters, Simons & Volet, 2000).

Sin embargo, para que esto sea posible implica que los docentes asuman su compromiso y, junto con la institución educativa, apoyen y guíen la formación de los alumnos, construyendo programas integrados y eficaces para inducir el aprendizaje auto-regulado, donde los alumnos – en colaboración con el docente – regulen y controlen el aprendizaje (Hout-Wolters *et al.*, 2000). Ante esto, Sáenz-Lozada, Cárdenas-Muñoz y Rojas-Soto (2010) indican que la universidad, como institución, es la que debe

propiciar y generar propuestas de programas para mejorar el desempeño docente, para incidir así forzosamente en el desarrollo académico, en el modelo curricular y en el ambiente institucional, para una formación integral y complementaria.

No obstante, según Vezub (2005), en América Latina existe cierta fragmentación y poca sistematización en la capacitación y en el fortalecimiento profesional de los docentes, lo que ha dado como resultado un bajo impacto en el mejoramiento de las prácticas educativas. Así, tras revisar investigaciones que sustenten la necesidad de capacitación docente, y sus derivadas ejecución y evaluación para mejorar las competencias de los docentes a nivel universitario, encontramos datos escasos y poco rigurosos que, no obstante, reseñamos más adelante, porque de todos modos constituyen una muestra de lo que se ha trabajado en este ámbito.

Es importante señalar que las investigaciones, que se han ocupado de este tema (Cevallos & Alegría, 2012; Cota, 2014; Cutimbo, 2008; Guzmán & Sánchez, 2006; Sáenz-Lozada *et al.*, 2010; Trigwell, Caballero & Han, 2012), han encontrado datos indicativos de que existe una influencia significativa del nivel de capacitación docente superior en el rendimiento académico de los estudiantes, y que los cursos de esta capacitación suelen tener un efecto positivo en la práctica didáctica para mejorar el desempeño de los profesores universitarios, quienes, gracias al adiestramiento, tienen la posibilidad de diseñar, seleccionar y aplicar técnicas y estrategias de enseñanza idóneas para alcanzar los objetivos que su cátedra y la misma formación profesional plantean. Como bien señalan Díaz Barriga y Hernández (2002), las estrategias de enseñanza son medios o recursos que ayudan al docente a efectuar su pedagogía de manera propositiva para el logro de aprendizajes significativos, por tal motivo su conocimiento y su uso resultan indispensables.

Lo anterior nos lleva a coincidir con lo que Ken Bain (2004) afirma en su libro "What the Best College Teachers Do", esto es, que una buena docencia puede aprenderse; refiere también que los mejores profesores de la universidad son aquellos que conocen su materia a la perfección, están actualizados, razonan y conocen de otros campos, poseen la capacidad de simplificar y de clarificar conceptos y teorías complejas, preparan sus clases para que éstas sean interesantes y dinámicas, crean un entorno agradable y motivante, y finalmente se muestran empáticos y dispuestos a apoyar y guiar la formación de sus estudiantes en todo momento, cultivando así el pensamiento crítico.

Ahora bien, ¿será posible que todas estas características que Bain señala puedan desarrollarse? Vezub (2005) y Núñez y Palacios (2004) afirman que

sí, siempre y cuando se realice a través de un programa de capacitación docente continua, que combine y equilibre armónicamente los contenidos disciplinares, la investigación educativa, la práctica profesional, así como la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, este último factor considerado indispensable para la reflexión y la evaluación de las prácticas realizadas.

Así, se destaca que la educación continua del profesor universitario, como lo apuntan Sáenz-Lozada *et al.* (2010), es parte fundamental de su formación integral y que es preciso formar profesores que utilicen técnicas modernas y desarrollen estrategias creativas en el contexto universitario (Cota, 2014), pues deben ser capaces de relacionar la teoría y la práctica en el diseño aplicado en el aula para desarrollar en los estudiantes una mayor comprensión y promover el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, cabe mencionar que la situación actual de la práctica pedagógica dista de lo esperado, ya que la universidad tradicional, tal como la denominan Maphosa y Kalenga (2012), se caracteriza en ser disciplinaria, utilizando como único método la conferencia o la narración donde se tiende a acumular contenidos, habilidades, hechos y conceptos, promoviendo así la memorización y la competitividad, lo cual no permite un aprendizaje colaborativo (Bonne, 2013; Maphosa & Kalenga, 2012).

Por otro lado, se aprecia el predominio de pruebas escritas y de exámenes orales como únicas estrategias evaluativas (Márquez, Sandoval, Torres & Pavié, 2010). Asimismo, se señala que tanto profesores como estudiantes no se encuentran motivados, y que los primeros algunas veces no poseen los conocimientos y habilidades suficientes para fomentar el aprender a aprender y supervisar a sus estudiantes en el aprendizaje dentro del aula (Hout-Wolters *et al.*, 2000).

Por lo anterior, se señala que la universidad generalmente sigue el modelo de transmisión de instrucción, donde el conocimiento se caracteriza en ser unidireccional –del profesor al alumno– (Maphosa & Kalenga, 2012), por lo que es urgente la reflexión y sobre todo la capacitación en busca de asumir un modelo más comprensivo e integrador, donde el docente se convierta, más que en un maestro, en un facilitador o socio del proceso de aprendizaje, y se ocupe de asegurar un ambiente agradable, seguro y de confianza, que admita la participación de los alumnos, para planear, colaborar y controlar juntos el conocimiento, tal como lo indica Ken Bain (2004).

Capacitación en promoción de la comprensión lectora

Así, tras señalar la importancia que adquiere la capacitación en los docentes universitarios, señalamos, como último punto, la urgente necesidad de diseñar una capacitación dirigida a los docentes en promoción de la comprensión lectora en los estudiantes de nivel superior, dado que, como se señaló al inicio de este documento, ésta es importante para potenciar el pensamiento crítico que posibilita el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la toma de decisiones, como facultades indispensables en la formación de los universitarios.

Con el propósito de establecer los avances en el tema, se decidió indagar sobre investigaciones en instituciones que hayan asumido el compromiso de esta tarea. Para ello, se realizó una búsqueda informática en los buscadores Google Académico, Redalyc y Scielo, del periodo 2000 al 2015, con los siguientes descriptores en inglés y en español, en diferentes combinaciones: “capacitación docente”; “profesores universitarios”; “comprensión lectora”; “lectura, programa, universidad, método, resultados, discusión”; *teacher training; university teachers; reading comprehension, y reading, program, university, method, results, discussion.*

Como resultado general, se encontraron 23 documentos sobre la materia que nos ocupa, y aunque es obvio que una metodología de búsqueda como la realizada conlleva limitaciones que deben tomarse en cuenta al momento de efectuar conclusiones sobre el tema — particularmente sobre las palabras elegidas y sobre los idiomas de búsqueda, lo cual puede dejar fuera otros documentos que no hubiesen incluido estas palabras en sus títulos o resúmenes, y obviamente trabajos de investigadores de otras lenguas —, en defensa de la metodología empleada se señala que los documentos revisados presentan coincidencias en sus propuestas y fundamentos que dan mayor certeza a los resultados.

Los trabajos obtenidos fueron analizados en función de las siguientes características: año, país de publicación, premisas, objetivos, marco teórico, participantes, instrumentos (test), procedimiento, resultados y recomendaciones. De tal modo, advertimos que pocos investigadores se han comprometido en este tema y en su mayoría son docentes en una institución de nivel superior, por tanto interactúan frecuentemente con alumnos universitarios, lo que les brinda la posibilidad de tener una visión más amplia del problema e incluso les permite adoptar un punto de vista diferente. Ahora bien, de los 23 trabajos identificados que se han ocupado del tema de la capacitación docente (10 de Argentina, 5 de Colombia, 4 de

Cuba, 2 de Estados Unidos, 1 de Venezuela y 1 de México), se encontró que en la mayoría de los casos sus aportaciones han buscado más bien definir las características de la lectura y su derivada comprensión, así como la importancia de enseñar a leer en la universidad, y pocos han diseñado y evaluado propuestas específicas de intervención.

Ahora bien, quienes han tomado la iniciativa en la temática (Arias & Agudelo, 2010; Benvegnú *et al.*, 2001; Carlino, 2001; Carlino, 2003; Cortés, 2005; Estienne, 2006; Estienne & Carlino, 2004; Martínez-Díaz *et al.*, 2011; Marucco, 2001; Massey & Heafner, 2004; Moyetta *et al.*, 2013; Muñoz *et al.*, 2013; Serrano, 2008) señalan, entre otras cosas, la necesidad de establecer prácticas lectoras como eje transversal del currículo universitario, además de incorporar en todas las asignaturas de los programas estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos que favorezcan el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que permitirá mejorar el rendimiento académico de éstos.

Asimismo, indican que la responsabilidad de leer, como la universidad requiere, no sólo recae en los estudiantes sino también en profesores e instituciones, por lo que mencionan que se necesita del compromiso de todos los actores involucrados para poder combatir el problema que impera. Por tanto, proponen generar en la universidad diversos espacios de reflexión, donde se tome conciencia sobre la problemática y se diseñen políticas de capacitación a fin de mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Dichos autores también señalan la necesidad de una guía intencionada, por parte de los profesores, que se centre en crear un ambiente agradable que brinde la posibilidad de participar en la construcción de los conocimientos. Es aquí donde la capacitación se considera factible para el diseño de prácticas de enseñanza acordes a las necesidades de los alumnos que ingresan a la universidad, ello con el objetivo de propiciar su inclusión y su participación en una cultura académica que posee características particulares de lenguaje, las cuales se constituyen a partir de una lectura eficiente.

Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, se carece de información de programas o cursos de capacitación docente realizados para el apoyo de la comprensión lectora en universitarios. A continuación, se reseñan los 4 documentos encontrados a partir de la pesquisa realizada en buscadores especializados que se señalaron antes.

El primero de ellos es un acta de conferencia realizada por Marucco (2001) para las “Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, realizadas en la Universidad Nacional de Luján, en Buenos Aires, Argentina. En dicho documento se exponen las acciones

de capacitación pedagógica desarrolladas en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires [UBA] desde 1995, las cuales se imparten a docentes auxiliares de las carreras de Psicología, Musicoterapia y Terapia Ocupacional, ello en respuesta a la problemática tanto de escritura como de lectura en los estudiantes. Se refieren así dos cursos de capacitación: uno denominado "La lectura como herramienta de aprendizaje", y otro "Las producciones escritas de los alumnos"; ambos se sustentan bajo la premisa de que la alfabetización se da a lo largo de la vida, por tanto, a la educación superior le corresponde intervenir en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para este análisis, únicamente se retoma el curso orientado a la lectura: "La lectura como herramienta de aprendizaje", el cual inicia tras los problemas planteados por los docentes y se genera, de acuerdo a Marucco, a partir de una profunda reflexión de las prácticas de los alumnos y las didácticas y metodologías adoptadas por los profesores, quienes señalan que habitualmente los alumnos no leen y los que lo hacen no alcanzan a comprender.

Ante este hecho, se asumió un enfoque que les llevó a utilizar algunas técnicas que permitieran apoyar la lectura realizada por los universitarios, entre ellas: la incidencia del propósito lector sobre la selección y el procesamiento de la información, aspectos que implicaban que el docente clarificase el propósito del texto, la perspectiva del autor, los puntos relevantes del escrito, así como el análisis de la interacción entre lector y texto, donde el docente interviene con el propósito de orientar la comprensión lectora. Asimismo, se desarrolló el tema sobre criterios de selección bibliográfica y el uso de mapas y redes conceptuales, diagramas, esquemas, cuadros comparativos, técnicas de subrayado, toma de notas, resumen y otros.

Todos estos temas fueron abordados desde la interacción y la cooperación de los docentes participantes, dando como resultado, según el autor, a mayores motivación e integración de los contenidos, pues los profesores valoraron la interacción con otros colegas, la puesta en común de dificultades y la elaboración de alternativas, por cual se observaron perspectivas de cambio que derivaron en modificaciones del hacer docente. No obstante, se señala que por las características del escrito [ponencia], únicamente se describen las actividades y el desarrollo del curso de capacitación efectuado, mas no se aborda de manera profunda la temática, por tanto, no se establecen las consideraciones metodológicas de evaluación de la propuesta.

El segundo trabajo es el de Cortés (2005), el cual también fue realizado para presentarse como ponencia, esta vez en el Primer Congreso

Institucional de Investigación: Innovación y Desarrollo de la Educación Media y Superior, en la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan. En el trabajo se exponen los resultados de una investigación realizada con estudiantes de Licenciatura de Psicología, y en ella se procuró alcanzar los siguientes objetivos:

- 1) Indagar, a través de un diagnóstico inicial, la medida en que los estudiantes de enseñanza superior conocían y aplicaban estrategias de aprendizaje adecuadas para incorporar significativamente, a su estructura cognoscitiva, los nuevos conocimientos procedentes de textos académicos y de exposiciones de sus profesores.
- 2) Investigar, a través del trabajo experimental, en qué medida tres estrategias de enseñanza básicas [detección de ideas clave, autointerrogatorio y elaboración de resúmenes autogenerados], enseñadas por el docente, facilitaban el aprendizaje significativo.
- 3) Diseñar e implementar un curso autoinstruccional docente sobre estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Estos objetivos fueron planteados bajo la premisa de que el docente debe promover un aprendizaje significativo en sus alumnos a través de la planeación, el diseño y la selección de las estrategias de enseñanza, señalando así que el entrenamiento es importante para la aplicación de estrategias. La investigación se sustenta en la perspectiva del aprendizaje significativo.

Dicha investigación fue de índole cuantitativa y cualitativa, y utilizó un diseño de *pretest-postest* para medir el nivel de comprensión en un grupo control y uno experimental. Mas, es importante enfatizar que el documento no define claramente otros elementos de la metodología, y el procedimiento no describe el test utilizado, sus características y su manera de evaluarlo, ni tampoco lo anexa; asimismo, no define el número total de la muestra.

No obstante, el autor señala que al analizar los resultados del grupo control en contraste con el experimental, donde se desarrolló el adiestramiento, se observa una diferencia significativa debido a que los estudiantes del grupo experimental aprendieron a saber por qué, cuándo y en qué situaciones aplicar las estrategias para la comprensión de la lectura. Así, entre sus conclusiones, se indica que es importante incorporar, en todas las asignaturas de los programas escolares, estrategias para la comprensión de textos que favorezcan el proceso de aprendizaje, lo que permitirá que los estudiantes mejoren su rendimiento académico y sean estratégicos y reguladores de su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, se destaca

que el entrenamiento a docentes permite una mejor didáctica en apoyo a la lectura realizada por los universitarios.

Por otra parte, encontramos el estudio realizado por Martínez-Díaz *et al.* (2011) en Colombia, quienes se ocuparon de indagar los procesos de comprensión lectora de 20 estudiantes de psicología [Grupo experimental 10/ Grupo control 10] que se encontraban en una institución privada; a partir de los resultados, diseñaron y aplicaron un programa de andamiaje asistido para la comprensión lectora sobre los niveles de comprensión de textos científicos. Cabe mencionar que dicho programa estuvo basado, de acuerdo a Martínez-Díaz *et al.* (2011), en el modelo interactivo de la comprensión lectora planteado por Van Dijk y Kintsch (1983), utilizando el concepto de andamiaje asistido de Bruner, Woods y Ross (1976) que deriva de la teoría histórico-cultural de Vigotsky (1996), así como en las estrategias metacognitivas sugeridas por Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano (2004).

La investigación se basó en la premisa de que “el experto en un campo del saber –en este caso el docente–, es la persona más indicada para ayudar a los alumnos a incursionar y adentrarse en su autoformación”. El estudio adoptó un método mixto: a nivel cuantitativo se utilizó un diseño cuasiexperimental con medida *pretest* y *posttest* con grupos intactos control y experimental. En el ámbito cualitativo utilizó la entrevista de grupo focal, la producción y el análisis de textos escritos. El estudio se dividió en tres grandes fases, las cuales a continuación se mencionan:

Fase 1. Se llevó a cabo la medida *pretest*, la cual fue realizada en tres momentos dentro de una misma sesión: primero durante la lectura de un artículo científico tipo ensayo por parte los estudiantes; después, durante el llenado de un protocolo de auto-reporte de las estrategias metacognitivas a nivel de planificación, monitoreo y control, al leer el ensayo; y por último, en la elaboración de una síntesis del texto leído. Se señala que las mismas fueron evaluadas a partir de protocolos previamente diseñados y validados.

Fase 2. Se aplicó el programa de andamiaje asistido al grupo experimental durante 16 semanas (dos horas semanales). Dicho programa fue impartido por un docente que recibió una capacitación, mientras que el grupo control únicamente trabajó de manera autónoma las mismas lecturas que orientaban el programa. Es importante mencionar que el programa incluyó el conocimiento, el uso y la promoción en los estudiantes de estrategias metacognitivas, así como la aplicación de estrategias cognitivas en el aula de elaboración síntesis, el pensamiento en voz alta, la utilización de palabras señales, el generar preguntas sobre el texto, el análisis de errores de

los estudiantes, el ofrecer ejemplos resueltos a medias, el regular la dificultad, los procedimientos de autoverificación y los ejercicios para aprender a relacionar los conocimientos previos, actuales y potenciales.

Fase 3. Se realizó el *postest* para verificar resultados, dos semanas después de la última sesión de andamiaje asistido. La evaluación consistió en presentar una nueva lectura como forma paralela a la anterior, donde los participantes contestaron el auto-reporte de estrategias metacognitivas utilizadas y elaboraron un resumen del texto.

Respecto a los resultados, en el *pretest* se evidenció que los docentes no se preocupan en intervenir en la forma como los estudiantes abordan los textos de los cursos, pues no los motivan ni orientan, tan sólo se ocupan de dictar sus clases y evaluar los conocimientos a partir de lo expuesto, lo que lleva a que los estudiantes asuman una actitud pasiva. Por otro lado, se encontró que los universitarios presentan problemas en todos los niveles del modelo de comprensión lectora utilizada en la investigación, especialmente en la representación mental de textos científicos.

En contraste, los resultados del *postest* indican, de acuerdo a los autores, que sí es posible elevar la comprensión de textos científicos con la mediación docente, ya que el nivel de lectura de los participantes del grupo experimental se incrementó y las estrategias metacognitivas de control y monitoreo fueron significativamente más utilizadas. Así, concluyen que es importante capacitar a los docentes universitarios sobre cómo diseñar y aplicar herramientas para adentrarse en la lectura de textos científicos.

Finalmente, se analiza el trabajo realizado por Moyetta *et al.* (2013), quienes presentan y describen el proyecto llevado a cabo durante el Ciclo de Nivelación en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, el cual tuvo como objetivo implementar métodos para ayudar a los aspirantes a leer en el contexto universitario en forma comprensiva y reflexiva. La premisa que sustentó el proyecto efectuado es que la lectura en el contexto universitario está vinculada con el quehacer científico, por lo que habitualmente se leen textos de carácter académico y científico, los cuales se caracterizan en ser variados, heterogéneos y de un alto grado de complejidad; por tanto, interpretar efectivamente su contenido requiere de competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas especiales que no siempre están presentes en los hábitos de lectura de los alumnos que ingresan al nivel superior.

Así, las autoras relatan que la intervención se dividió en dos tipos de capacitación: una a los docentes de Introducción a la Medicina, la Química, la Física y la Biología y, otra, a los aspirantes. En este sentido, a los docentes se les impartió un taller reflexivo sobre el trabajo con textos de

las asignaturas correspondientes y sobre lo que implican en términos de abordaje para los estudiantes. Para ello se propició en los docentes el análisis comparativo de: sus nociones teóricas sobre la lectura, las competencias involucradas en el acto de la lectura y las actividades y los materiales utilizados en clase, con los conceptos fundamentales de las posturas socio-lingüísticas y lingüísticas del texto como objeto lingüístico comunicativo. Posteriormente, se integraron contenidos curriculares con actividades que propiciaron modos de lectura propios del contexto académico.

En tanto, a los aspirantes se les impartió una clase sobre la importancia de acceder a los contenidos disciplinares y sobre las herramientas que ayudan a hacerlo eficazmente. Para ello se les involucró en un encuentro con docentes y autoridades a fin de que supieran la estructura y el funcionamiento de la comunidad disciplinar a la que buscan integrarse, y de la importancia de lectura para lograrlo. Además, se diseñaron actividades de lecto-comprensión, que fueron resueltas por los estudiantes con la guía de un docente. Es importante mencionar que este documento únicamente se ocupa de mostrar lo realizado y carece de una evaluación empírica de la experiencia, es decir, no hay un trabajo empírico de valoración sobre su eficacia, por lo cual sus resultados son cuestionables.

Para concluir

A través de los elementos vertidos en este documento, podemos constatar la importancia de la lectura en todos los niveles, más aun en el nivel universitario donde adquiere características particulares, dado que se espera que los alumnos hagan una lectura comprensiva y crítica que les ayude a construir nuevos conocimientos a partir de un juicio lógico, que les permita resolver problemas y tomar decisiones. No obstante, basándonos en los resultados empíricos, se evidencia que existen dificultades importantes entre los estudiantes en sus competencias lectoras al momento de trabajar con textos universitarios.

Se señala, además, que los textos académicos y científicos a los que los alumnos se enfrentan en este nivel educativo suelen derivar de textos no escritos para ellos, sino para conocedores de determinadas líneas de pensamiento, es decir para expertos. Por tanto, leer en la universidad implica llevar a cabo prácticas que se desconocen al incorporarse a dicho contexto. Ante este hecho, existe cierto consenso en que es imprescindible que los docentes, siendo expertos en una disciplina y conocedores de autores y teorías, asuman un papel de guía para sus estudiantes, ofreciéndoles dife-

rentes vías para obtener y usar información, y apoyándoles para desarrollar su pensamiento en los niveles de análisis y de síntesis que se exige en la universidad.

Así, la enseñanza universitaria demanda al profesor el conocimiento de las estrategias metodológicas adecuadas para el logro de procesos de enseñanza y de aprendizaje; al no estar formado para ello, se advierte la necesidad de capacitación y de formación en pedagogía para que, de este modo, logre mejorar sus habilidades docentes y pueda generar principios y prácticas que le permitan acercarse al objetivo deseado. Se apunta así que los alumnos, docentes e instituciones deben comprometerse con esta tarea y, asimismo, que las últimas apoyen y sustenten la labor docente con acciones que promuevan su continua capacitación.

Con base en las características de los documentos descritos anteriormente, podemos afirmar que, aunque se reconoce la importancia y la urgencia de la capacitación docente en el ámbito universitario para combatir las graves deficiencias observadas en la competencia lectora de este sector estudiantil, en general existen pocos avances y propuestas específicas de intervención, y las alternativas que hay carecen de la información necesaria para realizar un análisis de su eficacia.

Tan sólo el estudio realizado por Martínez-Díaz *et al.* (2011) define puntualmente los antecedentes, metodología, procedimiento, resultados y conclusiones, mientras que los demás, carecen de elementos metodológicos indispensables (instrumentos, diseño, técnicas de análisis de resultados, tamaño del efecto, principalmente) para evaluar su contenido y llevar a cabo su réplica, y de ahí partir para establecer una propuesta de diseño de capacitación docente.

Del mismo modo, se observa que las capacitaciones descritas se han realizado bajo un modelo de aproximación inducida, definida por Díaz Barriga y Hernández (2002) como aquella práctica realizada para entrenar o promover en los alumnos el uso de ciertas estrategias que les permitan aprender significativamente, es decir, se induce a la apropiación y a la utilización de diversas ayudas para que se aprenda cuándo, por qué y para qué utilizarlas.

Si bien, como señalábamos, aún falta mucha investigación para probar la eficacia de esta aproximación, podemos adelantar que llevar a cabo este tipo de capacitación implica un mayor tiempo dedicado a la planeación, por parte de los docentes, para explicar los tipos de estrategias existentes y su uso dependiendo del objetivo a alcanzar, además de que se hace indispensable una actitud positiva y colaborativa por parte de los alumnos para

poder desarrollar efectivamente la capacitación, puesto que ellos serán los que finalmente auto-regularán el uso de lo enseñado.

Además, se ha señalado que esto es algo que muchos docentes no están dispuestos a hacer, por considerar la lectura desde un punto de vista centrado en la decodificación; suponen que es la responsabilidad del estudiante mismo y asumen *a priori* que los estudiantes poseen las herramientas para ello (Fernández, Uzuzquiza y Laxalt, 2004), e incluso porque la adquisición de la autorregulación lectora es un proceso gradual que no se logra con la simple adquisición de técnicas lectoras (Carlino, 2008). Otra posibilidad es la creación de cursos remediales y propedéuticos que implican la planeación y muy posiblemente la modificación curricular con su consiguiente organización directivo-administrativa, que igualmente implica recursos y tiempos de los que no siempre pueden disponer los centros educativos.

Una tercera opción que, aparentemente, no ha sido evaluada es —de acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2002)— la denominada aproximación impuesta. Ésta se centra en realizar modificaciones y arreglos del material de aprendizaje, es decir, se diseña el material del que se hará uso para la consecución de los objetivos de las materias, lo cual implica una intervención más consistente con una postura de atención a la diversidad y, de manera gradual, con el ayudar desde afuera que propone Carlino (2008), quien señala la necesidad de dotar gradualmente a los alumnos de los instrumentos para la comprensión lectora que los docentes puedan brindarles desde la lógica de su materia.

No obstante, se carece de información respecto a capacitaciones realizadas desde este enfoque, el cual valdría la pena aplicar y evaluar para definir sus ventajas y desventajas y, para de este modo, determinar su eficiencia en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos, pues finalmente éste es el objetivo que se desea alcanzar. En todo caso, se confirma la necesidad de continuar avanzando en la constitución de propuestas de capacitación docente en promoción de la comprensión lectora sustentadas teórica y empíricamente.

Referencias

- Alcará, Adriana Rosecler & Dos Santos, Aparecida Angeli (2013). Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. *Psico*, 44 (3), 411-420. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12258/10416>

- Arias, Verónica & Agudelo Montoya, Claudia Liliana (2010). ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (1), 95-109. Recuperado de: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana6\(1\)_6.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana6(1)_6.pdf)
- Bain, Ken (2004). *What the Best College Teachers Do* (pp. 26-32). Cambridge: Harvard University Press. Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=0eELf98Txw4C&oi=fnd&pg=PP8&dq=what+the+best+college+teachers+do&ots=WFYxAO4Z8S&sig=nX_XY6nv28ywcJeb_rVHljN6Vlw#v=onepage&q=what%20the%20best%20college%20teachers%20do&f=false
- Beasley, Colin J. & Pearson, Cecil A. L. (1999). Facilitating the learning of transitional students: Strategies for success for all students. *Higher Education Research & Development*, 18 (3), 303-321. doi: 10.1080/0729436990180303
- Benvegnú, María Adelaida; Galaburri, María Laura; Pasquale, Rosana y Dorronzoro, María Ignacia (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicas%20universitarias.doc
- Bharuthram, Sharita (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32 (2), 205-214. Recuperado de: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002012000200007
- Bidiña, Ana (2001). Comprensión lectora y producción escrita: cuestiones de práctica. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicas%20universitarias.doc
- Bonne, Daniel Roberto (2013). Estrategias de enseñanza en contabilidad. En Casparri, María Teresa; Garnica Hervas, Juan Ramón & Castegnaro de Pasarín, Aída Beatriz. *Docencia universitaria en ciencias económicas. Temas y enfoques* (pp. 105-123). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.econ.uba.ar/www/institutos/cma/Publicaciones/Libros/Docencia_univers_en_Ciencias_Econ%F3micas.pdf
- Calderón-Ibáñez, Arlenys y Quijano-Peñuela, Jorge (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v12n1/v12n1a15.pdf>
- Carlino, Paula (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las

- Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias.* Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompañamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicas%20universitarias.doc
- Carlino, Paula (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3 (2). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>
- Carlino, Paula (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1): 47-67.
- Cevallos, Luz A. y Alegría, Alfredo (2012). Modelo de capacitación docente basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer competencias en la enseñanza del idioma Inglés. *Revista Ciencia y Tecnología, Escuela de Postgrado-UNT*, 8 (22), 263-277. Recuperado de: <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/206>
- Cortés, E. (2005). Propuesta de un manual autoinstruccional para el desarrollo docente en educación superior. *1er Congreso Institucional de Investigación: Innovación y desarrollo de la educación media y superior*. México: Universidad del Valle de México Campus Tlalpan. Recuperado de: http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Manual%20Autoinstruccional_04_PO_Psic_PICS_D.pdf
- Cota, Gisela (2014). Procesos de formación docente con Blended Learning para el desarrollo de competencias docentes universitarias. *Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad* 1 (2). Recuperado de: http://cenid.org.mx/ctes_2015/memorias/index.php/ctes/article/view/25
- Cutimbo, Pilar Monica (2008). *Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno: caso de la Especialidad de Educación Primaria IX Semestre-2008*. (Tesis inédita de maestría). Recuperada de la base de datos Cybertesis Repositorio de tesis digitales (2013-08-20T21:11:21Z)
- Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Estienne, Viviana M. y Carlino, Paula (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 4 (3). Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12210/11075>
- Estienne, Viviana M. (2006). Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida. *Revista científica de UCES*, 10 (1), 37-46. Recuperado de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/322>
- Fernández, Uzuzquiza y Laxalt, (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En: Carlino, Paula (Coordinadora). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

- Flores, R. Carrizo & Otero, A. (2013). Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. Ponencia presentada en *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES)*. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de: http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_110.pdf
- Guerra García, Jorge y Guevara Benítez, Carmen Yolanda (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 277-291. Recuperado de: http://cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/277.pdf
- Guerra García, Jorge; Guevara Benítez, Yolanda; López Hernández, Alfredo y Rugerío Tapia, Juan Pablo (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/972/1789>
- Guevara Benítez, Yolanda ; Guerra García, Jorge; Delgado, Ulises y Flores Rubí, Claudia (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 113-121. doi: 10.14718/ACP.2014.17.2.12
- Guzmán, Silva, Susana y Sánchez Escobedo, Pedro Antonio (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>
- Hout-Bernadette van; Simons, Robert Jan & Volet, Simone (2000). 2. Active learning: Self-directed learning and independent work. En *New learning* (pp. 21-36). Springer Netherlands. DOI: 10.1007/0-306-47614-2_2
- INEE (2011). ¿Qué saben los estudiantes al término de la educación media superior?. En *La Educación Media Superior en México* (pp. 117-137). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>
- INEE (2013). Desempeño en Lectura. En *México en PISA 2012* (pp. 57-66). 1ra edición. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/I125/P1CI125.pdf>
- Kintsch, Walter; van Dijk, Teun A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85 (5), 363-394. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/rev/85/5/363/>
- Kolić-Vrhovec, Svjetlana; Bajšanski, Igor; & Rončević Zubković, Barbara (2011). The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of Psychology*, 18 (2), 81-90. Recuperado de: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=121158
- Manriquez-López, Leonardo (2015). La competencia lectora en estudiantes universitarios: el caso latinoamericano. *1er Congreso Internacional sobre Atención a*

la Diversidad y Educación Inclusiva (págs. 1-6). Cuernavaca: Facultad de Comunicación Humana, UAEM.

- Maphosa, Cosmas & Kalenga, Rosemarie Chimbala (2012). Displacing or depressing the lecture system: Towards a transformative model of instruction for the 21st century university. *Anthropologist*, 14 (6), 555-563. Recuperado de: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-6-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-6-555-12-799-Maphosa-C/Anth-14-6-555-12-799-Maphosa-C-Tx%5B8%5D.pmd.pdf>
- Márquez, Miriam; Sandoval, Jacqueline; Torres, María Cristina y Pavié, Sergio (2010). Estudio de caso de la Coherencia Interna de Programas de asignaturas en seis carreras que promueven competencias de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36 (2), 117-133. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art07.pdf>
- Martin, Susana Raquel (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de San Andrés. Recuperada de la base de datos Repositorio Digital San Andrés. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10908/851>
- Martínez-Díaz, Esther Susana, Díaz, Neila & Rodríguez, Diego E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14 (3), 531-555. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n3/v14n3a06>
- Marucco, Marta (2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.juan23.edu.ar/academico/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20practicadas%20universitarias.doc
- Massey, Dixie D. & Heafner, Tina L. (2004). Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (1), 26-40. doi:10.1598/JAAL.48.1.3
- Maturano, Carla Inés; Soliveres, María Amalia y Macías, Ascensión (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* 20 (3), 415-425. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/1576/>
- Mayoral, Rodríguez, Silvia; Timoneda Gallart, Carmen y Pérez, Federico (2013). Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura. *Aula abierta*, 41 (3), 5-12. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401086>
- Moyetta, Daniel; Lucchese, Marcela & Fernández, Alicia Ruth (2013). Leer en Áreas de Conocimiento: La Experiencia en la Facultad de Cs. Médicas, UNC. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (19). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3159>
- Muñoz, Calvo, Elena María; Muñoz Muñoz, Lilia María; García González Mercedes Caridad & Granado Labrada, Luis Alberto (2013). La comprensión

- lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13 (3), 772-804. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202013000300013&script=sci_arttext
- Núñez, Nemecio & Palacios, Pedro G. (2004). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (9). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/771Nunez.PDF>
- Ochoa, Angrino, Solanlly, & Aragón Espinosa, Lucero (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4 (2), 179-196. Recuperado de: http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000200006&lng=es&nrm=iso
- Sáenz-Lozada, María L., Cárdenas-Muñoz, María L., & Rojas-Soto, Edgar (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista Salud Pública*, 12 (3). Recuperado de: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v12n3/v12n3a08.pdf>
- Sánchez, Emilio (2008). La comprensión lectora. En *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (pp. 191-208). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de: <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>
- Saulés, Salvador (2012). *La competencia lectora en pisa. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. Recuperado de: https://subeducacionprimaria.files.wordpress.com/2013/10/la_competencia_lectora_en_pisa_pdf.pdf
- Serrano, María Stella (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12 (42), 505-514. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf>
- Trigwell, Keith; Caballero, Katia & Han, Feifei (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (4), 499-511. doi: 10.1080/02602938.2010.547929
- Ugarriza, Nelly (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 31-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>
- Van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter (1983) *Strategies of discourse comprensión*. Nueva York: Academia Press.
- Vezub, Lea F. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf