

## **DÉFICIT EN COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL SUPERIOR: ¿CUÁLES SON LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES?**

**Marisol López Romero**  
Universidad Autónoma de Sinaloa  
[lic.marilopez17@hotmail.com](mailto:lic.marilopez17@hotmail.com)

En la actualidad mucho se cuestiona en relación a las deficiencias en la lectura y comprensión en estudiantes de los distintos niveles escolares. México no es la excepción. En los diferentes trabajos de investigación, los especialistas estudian, entre otros factores, las estrategias que utilizan los docentes para enseñar la lectura, la influencia de la formación del maestro de lectura, el entorno sociocultural, las estrategias que utilizan los alumnos, entre otros; intentando encontrar respuestas a las deficiencias en lectura de los estudiantes.

Sin embargo, resultados van y vienen, y la problemática continúa latente. De ahí, como inquietud principal, nuestra investigación partió del siguiente interrogante: ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes en relación a la lectura y su comprensión?, en virtud de que creímos de suma importancia acudir a las creencias, a las percepciones, a las opiniones que mantienen los estudiantes en relación a la lectura, considerando que es uno de los actores principales del proceso educativo.

Por lo anterior, la presente ponencia presenta los resultados del estudio de investigación titulado “Creencias de los estudiantes en relación a la lectura y su comprensión en el nivel superior, el caso de la FAADER”. Dicho trabajo se enmarcó dentro de la tradición cualitativa, mediante el método estudio de casos, ya que acudimos a un grupo de estudiantes de la Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo (FAADER), al que nos acercamos mediante una entrevista de profundidad para conocer de su viva y espontánea expresión: lo que para ellos significa leer.

El estudio investigativo se llevó a cabo en la Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural (FAADER) perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa, ubicada en la ciudad de Guamúchil, Estado de Sinaloa, República de México, durante el ciclo escolar 2010-2011.

La muestra estudiada se conformó de 12 estudiantes, 6 del tronco común y 6 del 4to. grado de la licenciatura en Negocios Internacionales. La elección obedeció a que los alumnos del tronco común recién acaban de cursar la asignatura de Comprensión y Producción de Textos, y los de licenciatura por considerar que han tenido una serie de experiencias lectoras a lo largo de su trayectoria educativa.

En el capítulo III y IV del trabajo de investigación encontramos un cúmulo de expresiones de los sujetos investigados que nos permiten tener un acercamiento a sus creencias en relación a su concepto de lectura, estrategias lectoras que utilizan en su proceso lector; así como también evidencian la didáctica convencional de los

maestros del área de competencias genéricas del plan de estudios de la facultad en donde se realizó la indagación.

¿Cuál es el concepto de lectura que desde sus creencias manejan los estudiantes?

Respecto al concepto de lectura uno de los sujetos entrevistados señala:

“...es una actividad en la cual el ser humano enriquece su conocimiento con temas de su interés, así como también el aprendizaje de nuevas palabras...”

Para otro entrevistado significa:

“...pues sería comprender lo que está escrito, sería identificar palabras claves que puedan guiar a lo que trata el tema...”

En este mismo sentido, la creencia de otro estudiante:

“...para mí significa asumir las palabras, comprender, y pues entender el texto”.

La intención de presentar estas tres apreciaciones que sobre el concepto de lectura refieren los estudiantes, es con la finalidad de señalar que la lectura significa para ellos, por un lado, una forma de adquirir conocimiento y, por el otro, nos da cuenta del proceso lector que realizan ante los materiales escritos, un proceso ascendente bottom-up, es decir, centrado en el texto. Aunque es interesante advertir que, en sus cortas expresiones, encontramos elementos como el interés, la comprensión, palabras claves, que son parte del proceso activo de la lectura. De igual manera, recurriendo al concepto de Solé, encontramos que: “(...) es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer una necesidad (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”. (2007:7)

Tanto en el concepto de la estudiante como en el de Solé se advierte que es importante el fijarse un objetivo para guiar el proceso lector, y éste dependerá tanto del lector como de contexto en que se lea.

Lo predominante en la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto investigado, se sintetiza en la práctica de identificación de términos desconocidos, relectura del texto; la gran mayoría de los entrevistados así lo manifiestan. Dicha práctica se ubica en el modelo ascendente de la lectura en donde el lector asimila el texto literalmente, se apeg a lo dicho por el autor, en palabras de Isabel Solé, se trata de:

*... un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun el que*

*podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes. (Op. Cit.:19).*

Por su parte, Solé advierte sobre las deficiencias en la comprensión lectora cuando el lector sólo se centra en el texto, el lector no podrá inferir sobre su contenido, además de lograr una comprensión total, sin que el lector recurra a entender parte por parte.

Otro de los hallazgos importantes en el trabajo indagativo se obtuvo al cuestionar a los educandos en relación a qué estrategias utilizaban en su proceso lector. Sus creencias oscilan en lo siguiente:

*...Primeramente trato de ver cuáles son las palabras que conozco y cuáles no, porque a veces no conocemos algunas palabras y nos confundimos y le damos otro sentido a la lectura y pues, a veces, uso el diccionario para ver qué trata de decir, y pues, a veces, hacer resúmenes para que quede mejor comprendido...*

*...Primeramente hago una lectura general del texto para darme una idea de lo que trata y encontrar palabras desconocidas. Después hago una segunda lectura en la cual analizo párrafo por párrafo, y después elaboro un cuestionario...*

*...Primeramente trato de buscar un lugar silencioso, en donde yo pueda estar sola. Que sea cómodo, pero no tan cómodo que luego me dé sueño, o sea, pongo una mesa y una silla con buen respaldo, y entonces, leo todo rápidamente, y ya después si encuentro en esa lectura rápida, palabras así, que no entendía muy bien, trato de resaltarlas, a veces, las pregunto o las busco; para ver su significado vuelvo a leer más detenidamente. Eso es lo que hago...*

Como se puede apreciar, ambas jóvenes refieren que hacen dos lecturas y la estrategia de buscar el significado de términos desconocidos. La primera joven, además de lo anterior, señala que realiza un cuestionario.

En su estudio sobre las estrategias de lectura y comprensión de textos, Morales (2008) encuentra algo similar, ya que los sujetos de estudios evidenciaron, entre otras afinidades: “que cada uno lee prácticamente dos veces el texto propuesto....primero una lectura general, seguramente para acercarse al contenido, y una segunda, para identificar las partes esenciales”.

El siguiente entrevistado revela una idea clara de lo que ha aprendido en sus clases de comprensión lectora, cuando refiere:

*...Primeramente trato de ver cuáles son las palabras que conozco y cuáles no, porque a veces no conocemos algunas palabras y nos confundimos y le damos otro sentido a la lectura y pues a veces uso el diccionario para ver qué trata de decir, y pues, a veces, hacer resúmenes para que quede mejor comprendido...*

En lo señalado anteriormente, se constata que la práctica de los estudiantes entrevistados se concibe como una práctica común, esto conduce a los siguientes cuestionamientos: ¿no se ha enseñado a los estudiantes a encontrar el significado

de los términos desconocidos en la información del mismo texto? Es decir, realizar una inferencia correcta en el propio texto. ¿Conocen los maestros otro tipo de estrategias? Por ello, en la actualidad, México ocupa según diferentes estudios los últimos lugares en lectura:

*El puntaje 2009 de México fue de 425 mientras que en 2000 fue de 422. Sin embargo, al analizar la serie estadística se comprueba que la inusual baja en este puntaje entre 2000 y 2003 estuvo probablemente vinculada con el aumento del tamaño de la muestra que incluyó un mayor número de estudiantes de todas las entidades federativas y, sobre todo, con una mayor presencia de educandos del nivel de secundaria y de las zonas rurales en el país. Por ello, en lectura, la serie 2000-2009 ubica a México entre los 21 países cuya mejoría no es estadísticamente significativa (SEP 2010, 3).*

Ahora bien, cuando el estudiante señala que después de la lectura elabora un resumen, queda claro que es un proceso pobre, ya que con dicha evidencia sólo está retomando lo que el autor dice en el texto, entonces su comprensión es limitada, porque no es capaz de realizar inferencias, hipótesis, relaciones con la realidad con el apoyo de sus conocimientos previos.

Todo lo anterior da cuenta de la enseñanza tradicional de la comprensión lectora, en donde el papel del docente se basa en lo conceptual, no prioriza en lo procedimental. ¿Qué sentido tiene que los estudiantes sepan, conozcan o reciten los conceptos de lectura, redacción, de comprensión lectora, que identifiquen los tres momentos de la lectura, si todo ello no se traduce en una práctica constante y correctamente realizada?

En el contexto investigado, la práctica docente se traduce en un proceso descuidado, en palabras de Carlino (2007) “la lectura nace huérfana”. El docente se limita a ordenar cierta lectura, pero sin tener un seguimiento del proceso lector de sus alumnos. El sentir de los alumnos deja claramente al descubierto la práctica convencional de los docentes del área de comunicación:

*...Hay quienes no se preocupan, solamente nos muestran los contenidos, y no se preocupan para si en verdad estamos aprendiendo, o comprendiendo las lecturas...*

*...No tuve mucho aprendizaje sobre comprensión de textos, ya que nos enfocamos más a saber cómo realizar párrafos y cómo cada uno de ellos debe llevar congruencia para llegar a redactar un texto...*

La enseñanza de la comprensión lectora da cuenta de una didáctica convencional, tradicional, en donde se da mucho énfasis a la cátedra, en donde el alumno aprende el concepto, pero lejos está de alcanzar los conocimientos procedimentales que le permitan aterrizar lo teórico en una práctica correcta de lo aprendido. En propia voz de los estudiantes, se dibuja la práctica docente en la enseñanza de la comprensión lectora:

*...Yo pienso que se puede hacer más...lo que es práctica grupal, de estar llevando a cabo la lectura, en el aula, porque sí hay veces que nos dejan leer para mañana, pero se me hace que si la clase es más práctica, sería o daría mejor resultados...*

*...En realidad la materia se trató solamente de la construcción de párrafos, de comprensión de textos poco vimos...*

Sabemos que la escritura es una competencia de salida básica y fundamental para el crecimiento intelectual y social del individuo. Sin embargo, el docente no debe descuidar la enseñanza de la lectura y su comprensión, toda vez, que pueden enseñarse a la par. Esto es, con base en los tres momentos o fases de la lectura; en cuanto al tercero, se trata de que los aprendices después de haber leído, y comprendido, produzcan algún tipo de texto.

De esta forma, los estudiantes mexicanos se encuentran insertos en un contexto en donde no hay modelos de lectores. Gran parte de sus profesores no leen, muchos de sus padres no son lectores asiduos, entonces, ¿cómo pedir a los alumnos que lean, si su entorno sociocultural les refleja lo contrario?

Concluyendo, finalmente, se acepta la complejidad de la comprensión lectora. Es por ello, que se comparte con aquéllos que la consideran un proceso de responsabilidad compartida (Carlino 2007). Siendo así, es de suma importancia que tanto investigadores, docentes, autoridades educativas, padres de familia y los propios estudiantes interesados en mejorar el proceso lector y por ende, la comprensión lectora, se involucren de manera responsable, y que además, en sus intentos por la mejora de la misma, no soslayen los tres grandes elementos de la lectura: el lector, el texto y el autor.

En este mismo tenor, Melgarejo (2005) en España sostiene que:

*...la adquisición de una alta competencia lectora ha de contemplar necesariamente el trabajo coordinado, sostenido en el tiempo, y sincronizadamente de estas tres estructuras que se complementan o bloquean mutuamente en el proceso. En el caso finlandés, las tres estructuras se coordinan y potencian funcionando sincronizadamente de tal manera que cada una hace una parte del trabajo educativo en cadena. En el caso español, por el contrario, no se coordinan, estas tres estructuras están desincronizadas, y se bloquean entre ellas. (Op. Cit.: 7)*

En su estudio comparativo de los sistemas escolares Español y finlandés, encuentra que la selección y formación del profesorado de primaria y secundaria es factor clave para el éxito en las diferentes evaluaciones –hace referencia a las de PISA- además, de que los subsistemas escolar, familiar y sociocultural trabajan a la par para la consecución de los excelentes resultados académicos en el contexto finlandés.

Desde las creencias de alumnos, se concluye que para todos los estudiantes, se aprecia a la lectura como una actividad fundamental para obtener conocimiento. Lo anterior se concibe como una oportunidad para ser aprovechada por los docentes en la búsqueda de acciones motivadoras hacia la lectura.

En las declaraciones de los estudiantes entrevistados, que conciben de manera repetitiva la idea de que la lectura es una actividad o proceso muy importante, representa una creencia muy arraigada y, a la vez, una paradoja al confrontarla con las habilidades lectoras de los mismos. Es decir, no hay una congruencia en el decir y el actuar de los discentes. Ya que mientras consideran a la lectura como una actividad fundamental para alcanzar el conocimiento, en la práctica la lectura no es utilizada estratégicamente con esa finalidad, por lo que los estudiantes no comprenden lo que leen y, por lo tanto, presentan serias dificultades en el aprendizaje de los contenidos escolares.

Pero, ¿será sólo cuestión de los estudiantes, o como docentes no se aprovecha esa concepción consensuada de los mismos en considerar a la lectura como eje fundamental en la adquisición de conocimientos? Dicha concepción representa también una fortaleza que habría que aprovechar al máximo para mejorar su comprensión lectora. Esto daría pie a una futura investigación sobre la temática.

En las opiniones de los educandos, en cuanto a las estrategias que utilizan en su proceso lector, se evidencia que el quehacer didáctico de los maestros se sitúa en una práctica convencional, ya que se evalúan los resultados y no el proceso y, por ende, no existe un seguimiento serio del espacio en la brecha que se suscita entre teoría y práctica; es decir, el alumno aprende el concepto de lectura, pero no adquiere las habilidades o estrategias para lograr una mejor comprensión de lo leído, que constituye la finalidad última de la lectura. Esto quiere decir que no se tiene en cuenta por parte del docente que los alumnos, además de los conocimientos conceptuales, deberán adquirir los procedimentales como también los actitudinal-valorales.

Las estrategias más utilizadas por los estudiantes de la muestra son la relectura, el uso del diccionario y el subrayado y esporádicamente algunos mencionaron el resumen. Es conveniente que la relectura sea tomada por el docente como una estrategia que debería de explotarse buscando técnicas o mecanismo apropiados para la mejora de la comprensión lectora.

Finalmente, el proceso de lectura y comprensión ha sido un proceso descuidado por todos los actores educativos. Por nuestra experiencia en el contexto investigado, se aprecian muchas irregularidades por parte de las autoridades educativas que trastocan la enseñanza del proceso lector, entre ellas, podemos mencionar que no se contrata a personal con perfil para su enseñanza, no se promueven acciones que motiven al estudiante para la lectura; por parte de los docentes, no existe un compromiso pleno para que los estudiantes logren mejores sus niveles de comprensión; la práctica docente es tradicionalista, no se preocupan por el proceso lector de sus educandos; de parte de algunos padres de familia, no se ha fomentado el hábito por la lectura, no se responsabilizan en las actividades escolares de sus hijos; por su parte los discentes, a pesar de atribuirle a la lectura una gran importancia, de considerarla fundamental para su aprendizaje, algunos

no se preocupan por ser lectores asiduos, por entrenar las estrategias lectoras que se les enseñan, no muestran en sí, interés por la lectura.

Otra apreciación muy particular, que debe formar parte de este apartado, es que se reafirma nuestra creencia de que la lectura y su comprensión es un proceso que debe ser fomentado, supervisado y vigilado en la edad temprana, en primer lugar por los padres de familia, en segundo, por los docentes, lo que sin lugar a dudas permitirá que se forje el hábito lector en los aprendices.

Se concluye en lo anterior, sin el menor ánimo de que no se acepte que los estudiantes de secundaria, nivel medio superior y superior no puedan adquirir la habilidad de la comprensión lectora; lo creemos posible, aunque con la diferencia de que en este caso, el lector tendrá que asumir su papel de manera más intensa y más comprometida.

Se aprecia también en las expresiones de los jóvenes que en su mayoría no tienen el menor hábito lector, y por ende, muestran total apatía y desinterés por la lectura. Aunado a lo anterior, en la actualidad se enfrentan a grandes distractores, como es el caso de la tecnología. En este sentido, la lectura no significa una práctica cotidiana, mucho menos placentera, en la que el estudiante vea la posibilidad de lograr sus objetivos académicos y personales.

Por último, actualmente la sociedad cambiante y también compleja requiere que los estudiantes sean entes activos, críticos, con capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones. Capacidades que adquirirá auxiliándose de la lectura y su comprensión. Se requiere pues, que los jóvenes estudiantes “comprendan” el mundo que les ha tocado vivir, mediante la lectura y la comprensión de diferentes textos que enfrentan en el nivel superior. Esto les permitirá tomar las mejores decisiones ante las diferentes alternativas y desafíos que se les presentarán en su vida personal y social.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1999). “Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa”. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez. *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Arias, G. (1999). *El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración*. Caracas, Venezuela. 3ra. Ed.
- Ballesteros C. y *et al.* (2006). “El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma”. En Camps Ana, (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Barbosa A. (1971). *Cómo enseñar a leer y escribir*. México, D.F: Pax.
- Barragán, R. *et al.* (2002). *Investigación cualitativa sobre acceso y permanencia de las niñas en las escuelas*. La Paz, Informe de investigación: CIDES-UMSA.
- Bettelheim B. y Zelan K. (1990) *Aprender a leer*. México, D. F: Grijalbo.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer y escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cooper, J. D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizajes Visor.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D. F: McGrawHill.
- Durán, E. (2005). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente*. Culiacán Rosales, Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Durkin D. (1983). *Teaching them to read*. Boston: Allyn & Bacon. 4º.
- (s/a) *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe Internacional*. Madrid: Paidós.
- Félix, V.. (2007) *Creencias pedagógicas y prácticas de enseñanzas del futuro profesor*. Culiacán Rosales, Sinaloa, México.
- Flores Castro, F.y et al. (2004) *Cultura política de los periodistas en sucre*. La Paz: Fundación PIEB,
- García Madruga, J. A. et al. (1995). *Comprensión y Adquisición de conocimientos a partir de los textos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Garrido, F. (1997) *Cómo leer (mejor) en voz alta: una guía para contagiar la afición a leer*. México, D. F: Fundación Mexicana para el fomento a la lectura, A.C.
- Gené y Contel (2001). *Gestión en atención primaria. Incorporación de la práctica directiva en el liderazgo asistencial*. Barcelona: Masson.
- Golder C. et al. (2004). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México, D. F: Siglo Veintiuno.
- H. Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la Comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D. F: Mc Graw Hill.
- Hidalgo Guzmán, J. L. (2002). *Leer. Texto y realidad*. México, D. F: Pueblo Nuevo
- Mata, J. (2008). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mayo, W. J. (2002). *Domine su lenguaje. Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente*. Colombia: Playor.
- Mazo, C. (2001). *El docente y el sistema modular: El caso de la Escuela de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural*. Culiacán, Sinaloa. Tesis de maestría: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Mazo, C. et al. (2002). "La ESCAADER dos décadas de experiencia en la formación de profesionales", en *Revista Mexicana de Agronegocios*. México. D.F. 2002, p. 89.
- Mendoza, A. (Coord.) (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Sacristán, J. G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Mullis, I.V.S., K., A. M., M. M. O. & Sainsbury, M. (2006): en PIRLS 2006. *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. PIRLS & TIMSS International Study Center. Boston College: MA. 2º edición (Traducción española editada por el MEC). Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación. (2007) IEA. Informe Español.
- PIRLS (2006) *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA*. Instituto de Evaluación Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (1991).
- Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe Internacional. Madrid, España. Paidós.

- (2004): *La medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. Madrid: Marcos teóricos de PISA 2003.
- Péninou, G., (1976). *Semiótica de la publicidad*. Barcelona.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de cultura*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2002). *Proyecto Curricular ESCAADER, 2002*. Culiacán, Sinaloa.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (1982). *Proyecto de creación de la Escuela de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural, UAS. (PUD)*.
- Pérez Gómez (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ministerios de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Madrid: Morata.
- PISA (2006). Marco de la evaluación. "Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura".
- Rodríguez, G. et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rosales, M. A. (Comp.) (2009) *Enfoques metodológicos en investigación educativa. Enfoque Cualitativa*. Tomo II. Culiacán Rosales, Sinaloa.
- Rossi, A. et al. (1996). *Ortega y Gasset*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Sandin, M. P., (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. México, D. F: Mc Graw-Hill.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. México, D. F: Graó/Colofón.
- Smith, F. (2008). *La comprensión lectora. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, D. F: Trillas.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata
- Taylor y Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, (2002): *Plan de Estudios de la Escuela de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural*.
- UAS. 1994. *Programa indicativo de orientación y diversificación de la oferta educativa (anteproyecto)*. Culiacán, Sinaloa, México, CGPD-UAS.
- 2004). Marcos teóricos de PISA 2003: *La medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. Madrid: Ministerios de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Villoro, L. (2002) *Creer, saber, conocer*. México, D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Zamarripa De Kural, C. (2003). *La clase centrada en el alumno: estilos de aprendizajes y creencias*. Cervantes G.

#### **Artículos en revistas especializadas:**

- Aguilera Soledad et al. (2011). "Pensando en las relaciones entre el cambio conceptual y creencias motivacionales. ¿Cómo se configuran estas relaciones en la lectura de textos académicos?", en *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 N° 54/5 -10/01/11 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

- Caldera, R. y Bermúdez A. (2007). "Alfabetización Académica: comprensión y producción de textos". En *EDUCERE*, abril-junio. Año/vol. 11, número 037. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Garrido, Felipe (S/f) "Centro de Enseñanza para Extranjeros": UNAM. Rincones de Lectura, SEP
- Grafinna, María Luisa *et al.* (2008). "Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Argentina: ISFD "Santa María", Universidad Católica de Cuyo. ISSN: 1681-5653 N° 46/2 – 10 de mayo de 2008.
- Gutiérrez, Ariel (2005). "Anales de la documentación" No. 8, (revista)
- Hernández, Sampieri Roberto, *et al.* (2002). "Metodología de la investigación". México: Mac Graw-Hill.
- Messakimove S. (2009). "Las creencias de los alumnos de secundaria acerca de su proceso de aprendizaje del español". En *Revista Didáctica MarcoEle*. ELE/ISSN 18885-2211/núm. 9, 2009.
- Peredo, M. A. (2007). "La formación de lectores avanzados en México, un proceso en construcción". Reseña de F. Reimers, c. Snow, e. Bonilla, a. Carrasco, M.A. Charría y J. Vargas Gil. En *Revista mexicana de investigación educativa* abril-junio año/vol. 12, núm. 033 COMIE México, D.F.
- Gutiérrez A; Montes de Oca R. "La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco", en *Revista Iberoamericana de Educación*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Hernández Rojas, G. "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural". En *Perfiles educativos*. México, v. 27, n. 107,2005. Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982005000000005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000000005&lng=es&nrm=iso)>. Accedido en 24 oct. 2010.
- Rivera Lam, M. (2008). "Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos". Boletín de educación No. 39, Universidad Católica del Norte de Antofagasta, Chile.