

Congreso Internacional de **Investigación y Pedagogía**

nuevos ESCENARIOS
SUJETOS
ESCUELAS **nuevas**



11-15
OCTUBRE

Freire y la Educación Contemporánea 2021





LA LECTURA ACADÉMICA EN ASIGNATURAS DISCIPLINARES Y DE PROFUNDIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Autor:

Pardo Espejo, Nelly Estella

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colonia

Grupo de Investigación Re-Educic

Correo electrónico: nelly.pardo@uptc.edu.co

Eje temático: Lenguajes en Educación

Resumen: La presente ponencia describe la lectura académica en cinco asignaturas pertenecientes al área disciplinar y de profundización en estudiantes de formación docente de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Este proceso investigativo se fundamenta en la concepción de leer para aprender los conceptos de una disciplina, asimismo en la Alfabetización Académica definida como un proceso para incluir a estudiantes universitarios en las prácticas discursivas propias de las diferentes disciplinas como generación y uso del conocimiento (Carlino, 2013). El estudio con enfoque cualitativo y tipo de investigación descriptivo se desarrolló en las fases de organización, diseño, implementación y evaluación, En este sentido, se aplicó la técnica de grupos focales a profesores tutores para hacer el seguimiento de la implementación de las secuencias didácticas y de los avances en el proceso lector. Igualmente, se administró un cuestionario para

evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes participantes. Del anterior estudio, se concluye que la enseñanza de la lectura al interior de las disciplinas fomentó la apropiación del conocimiento, el aprendizaje significativo y la participación en actividades propias de la formación profesional docente.

Palabras clave: Lectura académica, disciplinas, formación docente

Introducción

Actualmente, leer se ha convertido en una herramienta imprescindible, ya que es una acción que realizamos a lo largo de nuestras vidas, tanto en el área personal, como en la académica. Por esta razón, la lectura toma un papel muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles de educación básica, media y superior. Sin embargo, en la educación superior son recurrentes las críticas sobre los desempeños de los estudiantes, por cuanto se tiene la concepción que los estudiantes llegan con esa habilidad adquirida y terminada.

En este sentido, la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina como red de cooperación internacional para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, se encuentra comprometida con este reto, cuyo fundamento son los procesos de lectura y escritura, entendidos como habilidades esenciales para lograr la comprensión y el manejo adecuado de la información; además, para el mejoramiento del rendimiento académico e investigativo que conlleve a una adecuada actuación social, científica y laboral de los estudiantes latinoamericanos.

En consecuencia, la capacidad para leer textos académicos es una competencia importante que todo estudiante debe desarrollar, como una condición para adelantar exitosamente sus estudios en la educación superior. Por tanto, surge la necesidad de ayudar a estos estudiantes a comprender los textos propios de

su disciplina, por cuanto la lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria, ya que a través de ella los estudiantes de educación superior acceden a la información académica y científica de una disciplina.

Desde la anterior perspectiva, el estudio *la lectura académica en asignaturas disciplinares y de profundización en la formación docente*, se fundamenta en el enfoque de alfabetización académica definida como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p.13). Es así como diez años después, la misma autora presenta una reformulación de su significado manifestando que la alfabetización académica no le concierne únicamente a los estudiantes, sino también a los docentes y a la institución superior.

Igualmente, objeta la imposibilidad de lograr alfabetizar en un único curso o a través de talleres de lectura y escritura, por el contrario es “ayudar a los estudiantes a participar en prácticas discursivas contextualizadas a lo largo de toda su formación, lo cual no permite lograrse en una sola disciplina, ni en un ciclo educativo” (Carlino, 2013, p. 370).

En consecuencia, se considera que todos los profesores de la universidad deben ocuparse de la alfabetización académica, por cuanto se trata de un proceso continuo y permanente en el transcurso de la carrera para ayudar a los estudiantes a participar en las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar a la que aspiran ingresar, por tanto, estas prácticas deben ser objeto de enseñanza *“in situ”* (Carlino, 2013).

Es así como, el proceso investigativo se cimienta en la enseñanza de la lectura desde el enfoque contextualizado, en donde los docentes, tanto los especialistas en lenguaje como los disciplinares tuvieron un importante papel,

en el que asumieron la responsabilidad de enseñar a leer al interior de las diferentes asignaturas, con la finalidad de garantizar el aprendizaje y la participación de una cultura letrada. De igual forma, a ayudar a sus estudiantes a aprender los modos discursivos propios de la disciplina y a ingresar a una nueva comunidad académica,

Por otra parte, se basa en el principio de la lectura en función epistémica, es decir como una actividad estratégica y como herramienta para pensar y aprender (Solé, 2012), por cuanto brinda la posibilidad de construir y transformar conocimientos, ya que aprender es un proceso que requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación. De esta manera, lector que aprende establece el propósito claro; planifica las estrategias de lectura; supervisa el progreso hacia la meta fijada, y evalúa el resultado de sus esfuerzos, con el propósito de formar lectores autorregulados, con un "rol activo para otorgar sentido al texto y reconstruir conocimiento" (Serrano, 2014, p. 104).

En consecuencia, leer para aprender, no solo implica descifrar, decodificar e interpretar el texto, por el contrario conlleva al uso y a la aplicación de lo leído en un contexto, es decir hacer que lo leído trascienda en un contexto determinado, ya sea para la solución de una problemática, aclaración de dudas o enfrentar una situación cotidiana.

Metodología

Este estudio presenta un enfoque cualitativo, para Hernández et al. (2003), lo definen como aquel que "usa la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de la interpretación" (p. 7). Por consiguiente, esta investigación tiene un carácter



cuantitativo porque se observan los procesos ocurridos en su contexto natural, los comportamientos y reacciones de la población objeto de estudio.

Este estudio de corte descriptivo se realizó con 77 estudiantes en formación docente, de los cuales fueron (n=26) del séptimo semestre, (n=25) del octavo semestre, y (n=26) de noveno semestre, pertenecientes a la sede central de la ciudad de Tunja. Asimismo, participaron seis (n=6) profesores ocasionales de tiempo completo, entre ellos: un profesor de Lengua Castellana, coordinador de la estrategia de intervención y uno por cada una de las áreas de Artes, Educación Física, Matemáticas e inglés con un tipo de muestra no probabilístico por conveniencia quienes aceptaron voluntariamente participar en el estudio investigativo a través de un consentimiento informado.

Para la recolección de la información, se aplicó la técnica de grupos focales, según Hernández et al. (2010), esta técnica consiste en realizar reuniones en pequeños grupos conformados de 3 a 10 personas, en donde todos los participantes intervienen o discuten de forma abierta, en torno a un tema y en un determinado tiempo, dirigidos por un moderador. En este sentido, se realizaron dos sesiones con los profesores tutores, con la finalidad de analizar las fortalezas y debilidades percibidas por los docentes tutores sobre la implementación de las secuencias didácticas, cabe anotar que de estas categorías emergieron las subcategorías de actitud de los estudiantes, proceso lector y actividades. Asimismo, se administró un cuestionario para evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes participantes.

Desarrollo

Fases del proceso investigativo

El estudio se desarrolló en cuatro fases: 1). Organización, 2.) Diseño de las actividades, 3). Implementación y 4), Evaluación.



1. Fase de Organización

Está consistió en citar a los profesores del área disciplinar y de profundización de la licenciatura en Educación Básica de la Facultad de estudios a distancia FESAD de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con la finalidad de invitarlos a participar del estudio investigativo. Cabe aclarar que los profesores tutores del área de artes, inglés, educación física, matemáticas y lengua castellana aceptaron participar en el presente estudio.

2. Fase de Diseño

En esta fase se diseñó la estrategia de intervención para modalidad de educación a distancia con metodología b-learning y con ayuda de medios asincrónicos y sincrónicos a fin de promover la comunicación y el acompañamiento entre estudiante-profesor y compañeros. Estuvo constituida por cinco secuencias didácticas, cada una de ellas con sus respectivas guías de lectura para desarrollarlas durante el periodo de 16 semanas con el propósito de integrar la lectura y el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas de Fundamentos y Didácticas de la educación física y Lengua Castellana para la educación básica primaria del 7º semestre; *Fundamentos y Didácticas de las Artes Plásticas del 8º semestre y Profundización en el área de las Matemáticas y Profundización en el área de inglés para la educación básica del 9º semestre*, todas ellas del área disciplinar y de profundización.

Lo anterior, con la finalidad de integrar la lectura en el currículo como práctica de apropiación del conocimiento de las asignaturas y la participación de una cultura letrada. Esta fue una labor interdisciplinar en el que los docentes de lenguaje trabajaron en colaboración con los profesores de las diferentes asignaturas a fin de ayudar a los estudiantes de formación docente a comprender los textos propios de su disciplina, a generar y usar el



conocimiento en el contexto del campo de formación inicial docente para contribuir con el fortalecimiento de las competencias básicas y fundamentales del maestro como son enseñar, formar y evaluar (MEN, 2017).

Es importante explicitar, que para el diseño de las guías, se consideró que las actividades estuvieran estructuradas en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después (Solé, 1998) y tener en cuenta textos académicos. Para Carlino (2005), “los textos académicos son aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad y son derivados de los textos científicos elaborados por investigadores para circular entre la comunidad de investigadores” (p. 87). Igualmente, la autora los define como aquellos que transmiten el saber y da como ejemplo los materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libro

De esta manera, las secuencias didácticas se fundamentaron en la lectura de artículos de estudios investigativos, abstract, capítulos de libro, conferencias, ponencias, pinturas, y análisis y discusión de resultados cuantitativos. En la siguiente tabla se presenta la síntesis de las secuencias didácticas.

Tabla 1.
Síntesis de las secuencias didácticas de la estrategia de intervención

Semestre	Asignatura	Secuencias Didácticas	Contenidos de la áreas disciplinares
	Lengua Castellana para la Educación Básica Primaria	Leer para diseñar un taller de Comprensión Lectora	Comprensión Textual para Educación Primaria. Leer Etapas Estrategias Actividades
VII	Fundamentos y didácticas de la Educación Física para la educación Básica	Leer para formular un proyecto pedagógico de integración de áreas.	La Educación Física y la Interdisciplinariedad Proyecto Pedagógico de Aula Estructura Componentes Elaboración Aplicación
VIII	Fundamentos y didácticas de las Artes Plásticas para la educación Básica.	Leer para apreciar, interpretar y valorar obras de artes plásticas	La Función Comunicativa y los elementos de la apreciación de obras de artes plásticas Tema Movimiento



		Contextos social y político Formas y Volúmenes Perspectiva Composición Análisis cromático y Teoría del color Emociones y sensaciones Uso pedagógico que le daría en el aula de clase.
IX	<p>Profundización en el área de la Matemáticas para la Educación Básica</p> <p>Leer para analizar y discutir resultados cuantitativos</p>	<p>Tablas y Gráficas Estadísticas. ¿Qué es una tabla estadística? Elementos y tipos de tablas estadísticas ¿Qué es una gráfica estadística? Tipos de gráficas estadísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gráficas de columnas y de barras. • Gráficas de columnas múltiples • Gráficas de líneas • Histogramas • Gráficas circulares <p>Análisis e interpretación Discusión</p>
	<p>Profundización en el Parea de Inglés para la Educación Básica</p> <p>Leer para diseñar un taller para la enseñanza del vocabulario desde un enfoque comunicativo.</p>	<p>Teaching vocabulary Teaching new vocabulary Strategies and techniques Activities Resources</p>

Nota: Síntesis de las secuencias didácticas diseñadas para las asignaturas implicadas

3. Fase de implementación

En esta fase se implementaron las secuencias didácticas y para su seguimiento, se determinó utilizar grupos focales con los profesores tutores implicados a través de dos sesiones profundas o reuniones, con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades percibidas por los profesores. En este sentido, el coordinador consignó los comentarios, luego se procedió a realizar el análisis de contenido sobre lo registrado.

Resultados de la implementación de la sesión 1

Con respecto a los grupos focales, se pudo apreciar que referente a la subcategoría sobre la actitud de los estudiantes, los profesores tutores



señalaron que la mayoría de ellos presentaron una adecuada actitud, disposición e interés en las áreas de intervención, excepto en la asignatura profundización del área de inglés para la educación básica. [...] *desinterés de algunos estudiantes en el inicio de la primera sesión, de 18 estudiantes asistieron 9 y algunos de ellos no llegaron con buena disposición* (Profesor tutor 2.2)

En cuanto a la subcategoría del proceso lector, los profesores tutores manifestaron que sus estudiantes exploran y examinan la lectura, enuncian y describen las ilustraciones, graficas, esquemas y tablas mientras inspeccionan el texto, identifican palabras claves y cognados, localizan información explícita en textos, pero los profesores tutores coinciden en que se les dificulta formular el propósito de su lectura, [...] *La mayoría de los estudiantes no formularon el propósito de su lectura y otros entendieron que era el propósito del autor* (Profesor tutor 4.1).

También, tuvieron obstáculos en identificar las inferencias enunciativas, deducir el propósito del autor, hacer la lectura denotativa de una pintura, obtener información implícita de pinturas y gráficos estadísticos, [...] *Los estudiantes observan de una manera muy superficial, por esto la lectura descriptiva fue poco eficiente y se les dificultó identificar los niveles comunicativos de la pinturas* (Profesor tutor 3.4). [...] *La falta de interpretación de información que no está representada en la gráfica estadística dificulta leer más allá de los datos, y leer detrás de los datos* (Profesor tutor 4.2).

Asimismo se les dificulta el skimming (lectura rápida) y el scanning (lectura atenta) en inglés, [...] *no realizaron una lectura global, ni mucho menos elaboraron inferencias, ellos se dedicaron a traducir palabra por palabra, lo que les demandó mucho tiempo,* (Profesor tutor 5.4). Igualmente tuvieron inconvenientes para inferir el significado de palabras en contexto, valorar y



reflexionar el contenido de la lectura, asumir una posición frente a textos, y por último hacer su respectiva transferencia, [...] *Las reflexiones dadas por los estudiantes fueron muy inconsistentes y poco sólidas en argumentar el para qué les puede servir lo leído en su práctica pedagógica* (Profesor tutor 1.4).

Relacionado con la categoría de las actividades, los profesores tutores expresaron que las actividades de fase del antes de la lectura fueron de mucho interés y significativas para los estudiantes, dado que con ellas pudieron tener una información global sobre el tema, excepto las del después. Igualmente señalaron que las actividades en pequeño y gran grupo fueron de gran utilidad dado que las primeras permitieron a los estudiantes compartir sus interpretaciones, corregirlas y ampliarlas, las segundas ayudaron a aclarar dudas, realimentar las actividades de lectura y acompañar al estudiante en su comprensión lectora.

Resultados de la implementación de la sesión 2

De esta sesión con los profesores tutores implicados y frente a la subcategoría sobre la actitud de los estudiantes, ellos manifestaron que en su mayoría demostraron interés, responsabilidad y compromiso. Vale la pena aclarar que los estudiantes de noveno semestre demostraron un cambio de actitud favorable, lo que les permitió llevar a cabo las guías de manera satisfactoria, aunque algunos estudiantes no han interiorizado su autodisciplina, dado que presenta ausencias esporádicas.

Respecto al proceso lector, los profesores tutores señalaron que en general, los estudiantes interiorizaron la formulación del propósito de su lectura, localizaron información explícita, y tuvieron un avance en la lectura inferencial, por tanto reconocieron el propósito del autor, identificaron e interpretaron las inferencias

enunciativas, mejoró la lectura denotativa de las pinturas e iniciaron con la lectura connotativa de la mismas.

Por otra parte dedujeron el significado de palabras en contexto, se apropiaron de la lectura rápida *skimming* y la lectura detallada *scanning*, mejoraron la calidad de la formulación de preguntas y respuestas en las lecturas de inglés, también obtuvieron información que no está explícitamente y aquella que no está representada en gráficas estadísticas que no se puede deducir con operaciones, por último hubo aplicación de lo leído en la construcción y diseño de actividades propias de las disciplinas implicadas.

Pero aún se les dificulta asumir una posición crítica frente a lo leído, evaluar y valorar el contenido de textos académicos, expresar sus emociones y sentimientos que les suscitan las pinturas en un periodo histórico y en matemáticas valorar de forma crítica las conclusiones, la recogida y organización de datos, dado que los estudiantes no poseen un amplio conocimiento matemático.

En cuanto a la categoría sobre las actividades propuestas, las actividades en pequeño y gran grupo siguen siendo favorables para los estudiantes, por cuanto permitieron comprender, interpretar y transferir la información, asimismo acompañar a los estudiantes en su lectura, referente a las actividades propuestas para el antes, durante y después, se les facilitaron las dos primeras, dado que las del después carecen de profundidad en especial en el área de artes y matemáticas.



Fase de la evaluación

Resultados del cuestionario

De acuerdo con la aplicación del cuestionario de satisfacción (adaptación de Cruz Martínez, 1994), los estudiantes de séptimo, octavo y noveno semestre percibieron interesante integrar la lectura al interior de las asignaturas y las actividades de las sesiones. De igual manera, los contenidos fueron útiles para ellos, y los recursos y materiales de apoyo facilitados fueron adecuados.

Por otra parte, respecto a la primera sección sobre en qué medida les ha ayudado el desarrollo de las guías de la estrategia de intervención, la tabla 2 muestra que la escala de bastante y mucho es la más sobresaliente. De esta forma, los estudiantes participantes expresan que las guías les han ayudado a leer y comprender géneros propios de formación docente, leer e inferir, y valorar textos continuos y discontinuos. De igual manera leer y comprender géneros propios de formación docente y leer para diseñar talleres, o guías de aprendizaje, o proyectos pedagógicos interdisciplinarios o, interpretación y valoración crítica de obras de arte o, análisis y discusión de estudios cuantitativos

Tabla 2

Distribución de frecuencia y porcentaje de las respuestas de la primera sección

Item	Posibilidad de escala	Recuento	Porcentaje válido
1. ¿En qué medida las guías te ha ayudado a.....?			
1.1. Leer y comprender textos académicos y a apropiarme del conocimiento de las disciplinas...	Nada	0	0,0%
	Poco	0	0,0%
	Algo	0	0,0%
	Bastante	52	67,5%
	Mucho	25	32,5%
1.2. Leer, inferir, criticar y valorar textos continuos y discontinuos...	Nada	0	0,0%
	Poco	0	0,0%
	Algo	0	0,0%
	Bastante	58	75,3%
	Mucho	19	24,7%
1.3. Leer y comprender géneros propios de formación docente...	Nada	0	0,0%
	Poco	0	0,0%
	Algo	0	0,0%
	Bastante	39	50,7%
	Mucho	38	49,3%
1.4. Leer para diseñar talleres, o guías de aprendizaje, o proyectos pedagógicos interdisciplinarios o, interpretación y valoración crítica de obras de arte o, análisis y discusión de estudios cuantitativos ...	Nada	0	0,0%
	Poco	0	0,0%
	Algo	0	0,0%
	Bastante	12	41,4%
	Mucho	65	58,6%

Nota: Distribución de frecuencia y porcentaje de las respuestas de la primera sección



De acuerdo con la segunda sección sobre el nivel de satisfacción, en la tabla 3, se evidencia que los estudiantes están satisfechos con respecto a los objetivos, contenidos desarrollados, con los recursos y medios utilizados, de igual manera con el ambiente creado en el aula de la estrategia de intervención.

Tabla 3

Distribución de frecuencia y porcentaje de las respuestas de la segunda sección

Ítem	Posibilidad de escala	Recuento	Porcentaje válido
2. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción, respecto a los siguientes aspectos del programa?			
2.1. Objetivos logrados			
	Nada Satisfecho	0	0,0%
	Poco satisfecho	0	0,0%
	Satisfecho	0	0,0%
	Muy satisfecho	69	89,6%
	Sumamente satisfecho	7	11,4%
2.2. Contenidos desarrollados			
	Nada Satisfecho	0	0,0%
	Poco satisfecho	0	0,0%
	Satisfecho	0	0,0%
	Muy satisfecho	64	83,1%
	Sumamente satisfecho	13	16,9%
2.3. Ambiente creado en el aula			
	Nada Satisfecho	0	0,0%
	Poco satisfecho	0	0,0%
	Satisfecho	0	0,0%
	Muy satisfecho	48	62,3%
	Sumamente satisfecho	29	37,7%
2.4. Recursos y medios utilizados			
	Nada Satisfecho	0	0,0%
	Poco satisfecho	0	0,0%
	Satisfecho	2	2,6%
	Muy satisfecho	68	88,3%
	Sumamente satisfecho	7	9,1%

Nota: Distribución frecuencia y porcentaje de las respuestas de la segunda sección de preguntas

Por último, las guías les ayudaron a diseñar talleres de comprensión lectora, talleres para la enseñanza del vocabulario en inglés y proyectos pedagógicos integradores de áreas, análisis y discusión de resultados cuantitativos y utilizar las imágenes visuales como instrumento para el fortalecimiento de habilidades emocionales, lo que conllevó a la participación en actividades propias de su

formación docente, lo que indica que se logró un aprendizaje profundo de los conocimientos disciplinares (López-Bonilla, 2013).

Conclusiones

los docentes especialistas en lenguaje y los de las asignaturas del área disciplinar y de profundización de la Licenciatura en Educación Básica directos responsables de los procesos de lectura de los estudiantes, se convirtieron en profesores inclusivos, denominación dada por Carlino (2003), como aquellos profesores que ayudan a sus estudiantes a incursionar en la nueva comunidad letrada, mediante la motivación y orientación de la lectura de los géneros a los cuales no estaban acostumbrados; con el propósito de coadyuvar a los estudiantes a superar obstáculos, barreras y evitar su exclusión o rechazo.

Las prácticas de lectura para el aprendizaje de contenidos de las asignaturas del área disciplinar y profundización, no solo se implementaron como prácticas vinculadas al acceso del conocimiento, sino también como generación y uso del conocimiento en el contexto del campo de formación inicial docente para el fortalecimiento de las competencias básicas y fundamentales del maestro como son la de enseñar, formar y evaluar.

La estrategia de intervención ayudó a los estudiantes de formación docente inicial a comprender géneros discursivos propios de su disciplina, dado que estos atendieron al perfil del egresado de la licenciatura, Asimismo a participar en activamente en una cultura académica propia de su especialidad, es decir en actividades especializadas de su formación docente.

De acuerdo con la proyección del programa, los profesores implicados en la ejecución de la estrategia de intervención sugieren la continuidad de su aplicación, por cuanto este fomentó un trabajo interdisciplinario en el que los



docentes de las diferentes asignaturas trabajaron en colaboración con los profesores de lenguaje.

Referentes Bibliográficos

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2) 17-23.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.

Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En S. Serrano y R. Mostacero (Eds.), *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas* (pp. 27-47). Venezuela: Universidad de Los Andes.

Cruz Martínez, Juan María (1994). *Evaluación de un programa de orientación dirigido a la toma de decisiones vocacionales para alumnos de Educación Secundaria Postobligatoria*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperada de <https://hdl.handle.net/11441/73237>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (4° ed.). México: Mc Graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5° ed.). México: Mc Graw Hill.

Serrano, S., (2014). *La Lectura, la Escritura y el Pensamiento. Una Función Epistémica e Implicaciones Pedagógicas*. *Lenguaje*, 42 (1), 97-124.



Solé, I. (1998). Estrategias de Lectura y aprendizaje autónomo. En M. L. Pérez Cabaní (Coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo* (pp. 102-116). Barcelona: Horsori.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. En L. Zayas (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 43-61).