

Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios

Self-perception in reading and writing of university students

CARRERA CALDERÓN, Frankz ¹; CULQUE TOAPANTA, Walter ²; BARBÓN PÉREZ, Olga Gloria ³; HERRERA CARPIO, Liuvan ⁴; FERNÁNDEZ VILLACRES, Eduardo ⁵; LOZADA TORRES, Edwin Fabricio ⁶

Recibido: 12/10/2018 • Aprobado: 22/11/2018 • Publicado 11/02/2019

Contenido

1. Introducción
 2. Metodología
 3. Resultados y Discusión
 4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El presente estudio se propone valorar la autopercepción como lectores y escritores de los estudiantes de la carrera Ingeniería de Software de la universidad Regional Autónoma de los Andes. Se explora el desempeño de la lectura y escritura en estudiantes de primer y quinto años, a partir de la evaluación de la presencia/ausencia de la autopercepción de dificultades en relación con la fluidez lectora, la comprensión lectora y las actividades redaccionales; el tipo de dificultades detectadas y la atribución causal de las mismas.

Palabras clave: autopercepción, lectura, escritura, comprensión lectora, alfabetización académica

ABSTRACT:

The present study aims to assess the self-perception as readers and writers of students of the Software Engineering career of the Regional Autonomous University of the Andes. The performance of reading and writing in first-year students is explored. fifth year, based on the evaluation of the presence / absence of self-perception of difficulties in relation to reading fluency, reading comprehension and writing activities; the type of difficulties detected and the causal attribution of them.

Keywords: self-perception, readiness, writing, reading comprehension, academic literacy

1. Introducción

Amén de la relevancia del manejo de la lengua en el ámbito académico y profesional, la investigación educativa en Latinoamérica evidencia de forma reiterada que los estudiantes de nivel universitario enfrentan problemas significativos en el dominio de la lectura y la escritura, por ejemplo, en cuestiones tales como el hábito metacognitivo y autorregulativo, el uso de la organización textual como herramienta de comprensión y producción, la identificación de perspectivas e influencias teóricas en los textos, la lectura relacional entre significados y el establecimiento de jerarquías entre ideas, así como la definición y

planeación de dinámicas enunciativas. De acuerdo con Camps y Castelló (2013), Olave, Rojas y Cisneros (2013), Marín López y Roca (2015) y Ortiz (2016), las insuficiencias con respecto a estas destrezas se agudizan al afrontar la literatura científica al uso.

Dichas habilidades constituyen ejes transversales en la diversidad de disciplinas que conforman los saberes en las universidades; por tal motivo, los principios antes mencionados inciden negativamente en el manejo eficiente de la escritura y la lectura. De ahí que se manifieste la necesidad de una alfabetización académica destinada a lograr un dominio apropiado de la escritura expositiva y argumentativa y la lectura comprensiva, de forma tal que se alcancen resultados académicos superiores; ello asegura, en gran medida, la disminución de los índices de deserción en la enseñanza superior (Olave, Rojas, Cisneros, 2013; Tochinsky, 2013). Carlino (2013) define la alfabetización académica como el proceso de enseñanza que puede (o no) aplicarse con el fin de propiciar el acceso de los educandos a las diversas culturas escritas de las disciplinas. Este recurso distingue la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza superior (Cisneros, Olave y Rojas, 2013; Castelló, 2014; Quintana, García y Hernández, 2014; Guzmán y García, 2015).

El estudiante que se incorpora a una comunidad académica debe desarrollar nuevas competencias de escritura y lectura que no son parte de los aprendizajes previos a la Universidad (Costabile et al., 2013, Oliva y Milián, 2013; Delcambre, Lahanier, Bart, 2014). El dominio de las formas de escritura y lectura en saberes específicos le permitirá al estudiante universitario formar parte de una comunidad discursiva en la que podrá escribir un texto con los rasgos propios de la educación superior.

Precisamente, en esa etapa crucial debe tenerse en cuenta el paso del nivel medio a la universidad, en la que se requiere una preparación que posibilite enfrentar los retos que se le imponen al recién ingresado; a esto se le denomina la "dimensión educacional" propia de la universidad, que demanda la construcción y deconstrucción del conocimiento (López et al., 2013; Olave, Rojas, Cisneros, 2013; Mateos et al., 2014, Zabaleta, 2014).

En el ámbito universitario el estudiante debe analizar amplios volúmenes de información, que aunque estén limitados por el docente con respecto a los materiales de consulta sugeridos, corresponden a un vasto campo de conocimientos sobre el que debe tenerse un dominio adecuado. Resultan elementos esenciales el autor y la época en que fueron escritos, así como el intercambio con otros autores y su enfoque interdisciplinar; se trata de textos que no han sido destinados originalmente al estudiante sino a la comunidad científica, y que por tanto requieren de habilidades tales como análisis, sistematización, esquematización, clasificación, análisis y comparación, entre otros, a fin de ser entendidos (Carlino, 2013; Olave, Rojas, Cisneros, 2013; Villaseñor, 2013).

Los estudiantes de la carrera Ingeniería de Software perteneciente a la Universidad Regional Autónoma de los Andes, arriban a la enseñanza superior carentes de las necesarias competencias asociadas a la lectura y escritura científicas, que se evidencian en problemas de comprensión de los contenidos, insuficiencias en el rendimiento académico, que conducen a la deserción en el primer año de la carrera y dificultades en la redacción de informes y tareas extracurriculares entre otros ejercicios docentes. Ante la necesidad de revertir la referida situación, se realiza la presente investigación cuyo propósito es valorar la autopercepción como lectores y escritores de los estudiantes de la carrera Ingeniería de Software de la Universidad Regional Autónoma de los Andes.

2. Metodología

La investigación se clasifica como un estudio descriptivo de corte transversal en la facultad de Sistemas de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. El consentimiento informado se obtuvo de la totalidad de los estudiantes que integraron la muestra, siendo explicadas previamente las particularidades de la investigación y los objetivos a alcanzar, el carácter anónimo y discreto con que se manejaría la información obtenida, el derecho a renunciar a continuar como participantes en cualquier punto o fase del estudio, así como la utilidad que representaba.

El diseño de la investigación permitió explorar la autopercepción como lectores y escritores

de los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Software

Muestra

En la investigación se establecieron como criterios de inclusión el principio de voluntariedad y encontrarse cursando I o V años de la carrera de Ingeniería de Software, de lo que resultó un universo constituido por 98 estudiantes.

Para estimar el tamaño muestral, se empleó la fórmula:

$$n = \frac{k^2 * N * p * q}{e^2(N - 1) + k^2 * p * q}$$

Donde:

n= Tamaño de la muestra

N=Tamaño de la población (98)

k=Nivel de confianza al 97.5% (1.96)

p=Probabilidad de éxito de encontrar una persona dentro de la población.

q=Probabilidad de fracaso de no encontrar una persona dentro de la población.

e=Error permisible cometido. (0.05)

Por lo que resulta:

$$n = \frac{1.96^2 * 98 * 0.5 * 0.5}{0.05^2(98 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} \quad (1)$$

$$n = \frac{94.1182}{1.2029}$$

$$n = 78.2$$

Se seleccionaron de modo aleatorio 40 y 38 estudiantes de I y V años, respectivamente.

Variables e instrumentos

Fueron realizados los análisis de la consistencia interna al instrumento aplicado. Para ello se calcularon los valores de los coeficientes de homogeneidad Alpha de Cronbach y con correlaciones de Pearson de todos los ítems con el total. Con respecto a la encuesta, la consistencia interna para la escala total en este estudio ha sido de 0,967, considerado como un valor excelente de fiabilidad del instrumento evaluado. Las correlaciones de los ítems con el total fueron significativas ($p < 0,01$) y sus valores fueron altos en la totalidad de los ítems.

La variable dependiente fue la autopercepción del desempeño en lectura y escritura, siendo las variables independientes la presencia/ausencia de dificultades en la lectoescritura, el tipo de dificultades presentes y la atribución causal de las mismas.

Diseño y procedimiento

El estudio consta de dos fases, siendo la primera la que sirvió de marco a la selección de los participantes y la socialización de los elementos que conforman al consentimiento informado. En la segunda fueron aplicados los instrumentos y finalmente se procesaron los resultados obtenidos.

Con el propósito de cumplimentar el objetivo de la investigación, se elaboró un instrumento con carácter preliminar que contaba inicialmente con 17 ítems, que fue aplicado en un

estudio piloto a 20 voluntarios seleccionados al azar, pertenecientes a cada año objeto de estudio y que no formaban parte de la muestra. Así se estimó una variable importante a tomar en cuenta en la aplicación del instrumento, como es el tiempo que tarda una persona en dar respuesta al cuestionario completo y los ritmos del interés.

El resultado fue la reducción del número de ítems por variable, la fusión de algunas preguntas y el mejoramiento de la redacción de las mismas en aras de propiciar una fácil comprensión. La versión definitiva contó con un total de 12 ítems, que exploraron: a) la presencia/ausencia de dificultades en relación con la fluidez lectora, la comprensión lectora y las actividades redaccionales; b) el tipo de dificultades que puede presentarse (vocabulario, ideas, principales y secundarias, inferencias y metacompreensión) y c) la atribución causal de las mismas, de manera similar al procedimiento seguido por Roldán y Zabaleta (2015).

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron clasificados e integrados en una base de datos, con vistas a su procesamiento estadístico, que se realizó por el programa SPSS.15.

3. Resultados y Discusión

El comportamiento de los indicadores de la variable **presencia/ausencia de dificultades** se presenta en la tabla 1. En lo que concierne a la *lectura*, la mayor parte de los estudiantes de V Año considera que leen fluidamente, es decir, con precisión, velocidad apropiada y entonación, aunque un 20 % reconoce que tienen problemas en este aspecto. Los de I Año, en cambio, asumen en número superior a la mitad dificultades en ese indicador, lo que pone de manifiesto una diferencia significativa entre ambos grupos en la calidad de la lectura.

Con respecto a la *comprensión de textos*, la mayoría de los estudiantes de V Año coincide en reconocer que presentan problemas en este sentido, mientras que casi la totalidad de los de I Año opinan de forma similar. Esto indica una diferencia notable por las insuficiencias detectadas en los dos grupos, aunque son los de I Año los que autoperciben las mayores dificultades.

En cuanto a la *escritura*, en estudiantes de I y V Años se evidencia similar proporción en el reconocimiento de dificultades (18% en los primeros y 24% en los segundos). En tanto, los resultados con respecto a la autopercepción por los grupos sobre el indicador *redacción*, no arrojaron diferencias significativas.

Tabla 1
Autopercepción del tipo lector y escritor
en estudiantes de primero y quinto años

Indicadores	Con dificultades		Z	p
	I año	V Año		
Fluidez Lectora	68,00%	20,00%	5.132	.000*
Comprensión lectora	96,23%	70.62%	3.651	.005*
Redacción	38,12%	46,00%	2.468	.350

*p<0.05

En la tabla 2 se presenta el comportamiento de los indicadores de la variable **tipo de dificultades percibidas**, en la cual se aprecian diferencias significativas en los grupos en relación con el *vocabulario* y la *detección de ideas principales y secundarias*, con menor autopercepción en ambos indicadores en los estudiantes de V Año. No se detectan diferencias significativas intergrupales de los indicadores *inferencia* y *metacompreensión*, y según la autopercepción declarada en ambos grupos, no se reconocen mayores dificultades en estas capacidades, que son de alta complejidad.

Tabla 2
Autopercepción del tipo de dificultades en lectura
en estudiantes de primero y quinto años

Indicadores	Con dificultades		Z	p
	I año	V Año		
Vocabulario	60,00%	20,00%	5.132	.005**
Ideas	36,23%	13.62%	2.651	.036*
Inferencias	22%	25.12%	0.201	0.756
Metacomprensión	38,12%	46,00%	2.468	.287

*p<0.05 **p<0.01

Según se muestra en la tabla 3, la variable **tipo de dificultades percibidas**, en relación con la escritura, no presenta diferencias significativas entre ambos grupos en ninguno de los indicadores estudiados. La mayor diferencia se observa en el indicador *vocabulario*, mientras que se aprecia que la estructura textual y el estilo son reconocidos por los estudiantes de V año como indicadores con dificultad. En los dos grupos resulta reducida la apreciación del indicador *adecuación al destinatario*.

Tabla 3
Autopercepción del tipo de dificultades en escritura
en estudiantes de primero y quinto año

Indicadores	Con dificultades		Z	p
	I Año	V Año		
Ortografía	18,00%	14,00%	0.732	.426
Vocabulario	26%	20%	0.621	.578
Gramática	5%	16.0%	1.856	.126
Claridad/precisión	32%	27%	0.365	.665
Estructura textual	12%	22.6%	0.778	.201
Adecuación	4%	2.36%	0.895	.726
Estilo	20%	17%	0.226	.694

Las tablas 4 y 5 muestran, respectivamente, los resultados de la autopercepción de la variable *Atribución causal del desempeño en lectura y escritura*. Los indicadores *conocimientos previos sobre el tema, posibilidad de hacer inferencias, conocimiento de las estructuras textuales y estado de ánimo*, con autopercepción más elevada en estudiantes de V Año, presentan diferencias significativas intergrupales en cuanto a la lectura.

Tabla 4
Importancia atribuida a las posibles causas del propio desempeño
en lectura en estudiantes de primer y quinto año

Indicadores	Muy importante/importante			p
	I año	V Año	Z	
Esfuerzo	95%	90%	1.459	.088
Inteligencia	68%	72%	0.45	.781
Conocimientos previos	40%	80.6%	2.369	.000*
Hacer inferencias	39%	96.3%	4.298	.000*
Estructuras textuales	36%	91.3%	4.569	.000*
Motivación	96%	100%	0.798	.401
Propósitos	88%	93%	0.786	.391
Estado de ánimo	86%	98%	2.365	.037*
Dificultad del texto	90%	95%	0.412	.523
Bibliografía	88%	90%	0.298	.698
Explicación de profesores	96%	93%	0.692	.412
Posibilidad de estudio	60%	73%	0.266	.269

En el caso de la escritura, los indicadores *estado de ánimo*, *disponibilidad de bibliografía* y *explicación de los profesores*, de la variable *atribución causal observada*, arrojaron diferencias significativas en ambos grupos. Se aprecia mayor autopercepción para los dos primeros por parte de los estudiantes de V Año, en tanto que los estudiantes de I Año conceden más relevancia a la explicación de los docentes.

Constituye un hallazgo singular la escasa importancia que los encuestados confirieron, en escritura y lectura, a la *posibilidad de escribir o estudiar con compañeros* y a la *inteligencia* en el propio desempeño; ambos aspectos presentaron las menores puntuaciones en ambos grupos.

Tabla 5

Importancia atribuida a las posibles causas del propio desempeño en escritura en estudiantes de I y V años

Indicadores	Muy importante/importante			
	I año	V Año	Z	p
Esfuerzo	90%	89.5%	0.069	.899
Inteligencia	75%	73.3%	0.356	.752
Conocimientos previos	90%	87.6%	0.378	.762
Estructuras textuales	92%	93.3%	0.395	.569
Motivación	97%	98.1%	0.796	.315
Propósitos	93%	95.4%	0.222	.814
Estado de ánimo	75%	93.9%	2.365	.032**
Dificultad del texto	90%	93.5%	0.452	.688
Bibliografía	83%	98.2%	2.361	.036**
Explicación de profesores	97%	86.9%	1.236	.039**
Posibilidad de escribir con compañeros	53%	70.6%	1.158	.235

**p<0.05

Dado su tiempo de avance en la carrera, es de esperar que los mayores porcentajes de autopercepción con respecto a la ausencia de dificultades estén presentes en los estudiantes de V Año. Sin embargo, en algunos de ellos se aprecia la percepción de tales problemas.

Los estudiantes de V Año presentaron un mayor nivel de autopercepción en las dificultades en la lectura, con respecto a los de I Año (30% y 10% respectivamente). Un comportamiento similar se aprecia en la autopercepción de dificultades en la escritura, siendo un 25% para V Año y 20% para I Año.

Las dificultades en la escritura apreciadas por los estudiantes de I Año son mayores que las que reconocen en el caso de la lectura. En los de V Año el comportamiento se invierte, en tanto la autopercepción apunta a mayores insuficiencias en la lectura que en la escritura. Los estudiantes de V Año tienen un mayor grado de autopercepción con respecto a las dificultades en las habilidades de redacción, pero en ambos grupos son elevadas. Roldán y Zabaleta (2016) presentaron resultados similares en su investigación sobre este tema.

En líneas generales se aprecia que la autopercepción de los alumnos como lectores y escritores se diferencia en la medida en que avanzan en su carrera (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013; Zabaleta, 2014; Guzmán, Navarro y García, 2015; Marín, López y Roca, 2015; Roldán y Zabaleta, 2016).

Los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades deben enfrentar las discrepancias existentes entre los textos de la educación básica y media, y los que deben estudiar en el nivel superior. Los primeros, bien definidos y con el desarrollo de un tema particular, poseen objetivos específicos y están dirigidos a alumnos de rasgos puntuales; dadas sus características, estas lecturas no requieren por lo general de conocimientos previos especializados (Olave, 2013). Según Guzmán y García (2015), los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior representan un desafío educativo que debe

responder a las necesidades de los alumnos de nuevo ingreso, en un ámbito en el que coexisten diferentes sistemas semióticos que demandan una alfabetización en saberes informáticos, disciplinares específicos y comunicacionales, entre otros.

En opinión de Villaseñor (2013); Corcelles et al. (2014) y Granado (2014), la lectura y escritura académicas en la universidad no se han atendido lo suficiente por parte de los profesores como materia y contenido de enseñanza. Tácitamente se asume que los estudiantes, durante su paso por los niveles y grados previos, se han apropiado de las competencias que los convierten en lectores y escritores especializados en los diferentes saberes. No obstante, la escritura de los estudiantes evidencia un escaso desarrollo de las referidas competencias.

Los textos para la educación superior se caracterizan por su elevada especialización, y su complejidad aumenta en la misma medida que el estudiante avanza en el nivel educativo; ello ocasiona dificultades tanto en la lectura comprensiva como en la escritura si el alumno no domina las habilidades requeridas para la transversalización de estos recursos académicos (Pérez, 2013).

Según Carlino et al. (2013), aunque la alfabetización académica es un proceso cognitivo y epistémico fundamental para la elaboración del conocimiento y la reelaboración del pensamiento, la competencia discursiva que resulta de la misma no se adquiere sino en la práctica de los estudiantes universitarios en un contexto académico determinado. La implementación de intervenciones pedagógico-didácticas en clase y el llamado acompañamiento en tutorías, está llamada a dar solución a problemáticas del desarrollo de la alfabetización académica (Perea, 2013; Ortiz, 2015).

4. Conclusiones

Entre los resultados obtenidos se destacan que la autopercepción de las dificultades en la escritura apreciadas por los estudiantes de I Año, son mayores que las que reconocen en el caso de la lectura. En los de V Año el comportamiento se invierte, en tanto la autopercepción apunta a mayores insuficiencias en la lectura que en la escritura. Finalmente resulta ser un hallazgo a considerar que los estudiantes de V año aun perciban dificultades en la lecto escritura, a pesar de hallarse cursando el año terminal de la carrera, que se destacan en la fluidez de la lectura y en la comprensión de textos académicos.

Los estudiantes de I Año no autopercebieron elementos importantes tales como las dificultades con el vocabulario, la detección de ideas principales y el tipo de dificultad percibida. En ambos años analizados, la autopercepción en relación con la capacidad de hacer inferencias y la metacompreensión en los estudiantes ingresantes, ni en los que finalizan la carrera. Ciertamente la situación de esta realidad educativa, requiere de una estrategia de intervención que mejore las capacidades de los estudiantes en las competencias de lectura y escritura, es decir que se impone la alfabetización académica en este colectivo estudiantil.

La alfabetización académica, una vez adquirida, no constituye una habilidad que pueda aplicarse en cualquier contexto donde se requiera el dominio de la palabra escrita sino todo lo contrario: puesto que las prácticas de escritura y lectura tienen un carácter profundamente social, sólo es posible entenderlas y familiarizarse con las mismas en los contextos sociales específicos en los que tienen sentido. Por otra parte, en estos ámbitos deben considerarse igualmente las complejidades ideológicas inherentes a esas prácticas.

Es imperativo que docentes y estudiantes se sensibilicen en cuanto a la incidencia de la escritura, lectura y sus géneros asociados, en el tipo y la calidad del aprendizaje. Puede aseverarse que las instituciones de educación superior tienden a privilegiar ciertas prácticas de lectura y escritura relacionadas con el tipo de cultura académica que pretenden promover. De ahí que en la dialéctica contentiva de las representaciones sociales de la escritura y la lectura es posible apreciar la idea de cultura académica en las universidades.

Los problemas que enfrentan los estudiantes universitarios durante su formación y que pueden provocar su abandono de la carrera, tienen como causa, en gran medida, la especificidad de la lectura y la escritura académicas, y la carencia de espacios donde puedan

reflexionar y apropiarse de tales habilidades. Por tal motivo, deben revisarse los presupuestos epistémicos de lo que se entiende por esos constructos, a fin de redefinirlos como recursos para desarrollar, producir y transformar conocimientos. De ese modo, el impacto a obtener se relaciona con el diagnóstico de los problemas predominantes en la realidad educativa, que sirve de sustento en el diseño y la implementación de estrategias de intervención encaminadas al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes en los centros de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Camps, A. & Castelló, M. (Coords.) (2013). Monográfico: Escritura académica. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36. Recuperado de <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/70>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1).
- Castelló, M. (2014). *Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión*. En I. Ballano e I. Muñoz (coords.). *Escribir en el contexto académico*. Bilbao: Deusto Digital
- Castelló, M. Iñesta, A. & Corcelles, M. (2013). Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, 47. 442-478.
- Cisneros, M.; Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico, 11 (1) 79-104. Recuperado de <http://www.red-u.net/>
- Costabile, A., Cornoldi, C., De Beni, R., Manfredi, P., & Figliuzzi, S. (2013). Metacognitive components of student's difficulties in the first year of university. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 165-171.
- Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. & Bart, D. (2014). *International Studies on Writing at University: Comparisons and Evolutions*. International Exchanges on the Study of Writing Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/international.cfm>.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
- Guzmán Simón, Fernando y García-Jiménez, Eduardo (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *RELIEVE*, 21 (1), Recuperado de DOI: 10.7203/relieve.21.1.5147
- Guzmán Simón, F., Navarro Pablo, M. & García Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Guzmán Simón, F., y García Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 79-92.
- López Escribano, C., Elosua de Juan, M. R., Gómez Veiga, I., & García Madruga, J. A. (2013). A predictive study of Reading comprehension in third grade Spanish students. *Psicothema*, 25(2), 199-205. Recuperado de DOI:10.7334/psicothema2012.175
- Marín, J., López, S., y Roca, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y educación*, 27(3).
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Miras, M., Cuevas, I. & Castells, N. (2014). *Reading and writing to learn in academic contexts: Writing from multiple sources*. En P.Klein, P. Boscolo,, L. Kirkpatrick, and C. Gelati (Eds.), *Writing as a learning activity*. Studies in Writing Series.

United Kingdom: BRILL.

Olave Arias, G., Rojas García, I., y Cisneros Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.

Oliva, A. & Milian, M. (2013). First year students' construction of an academic identity in English as a foreign language. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico, 11 (1), 59-77. Recuperado de <http://www.red-u.net/>

Ortiz Casallas, E.M. (2016). Representaciones sociales que tiene los estudiantes sobre la escritura académica universitaria: una experiencia investigativa de aula. *Revista Edu-física.com Ciencias Aplicadas al Deporte*, 8 (18), 47- 61.

PELÁEZ-BECERRA, Sonia y BECERRA, Miguel, A. **Análisis comparativo de objetos libros como elemento de aprehensión basado en la lectura.** *Revista Espacios*. Vol. 38, Año 2017, Número 20, Pág. 13. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n20/17382013.html>

Perea, F.J. (Coord.) (2013). *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Ediciones de la Universidad de Córdoba: Córdoba

Pérez Abril, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico, 11 (1), 137-160. Recuperado de <http://www.red-u.net/>

Quintana, H.E., García Arroyo, M. y Hernández, C. (2014). La alfabetización académica en el paradigma educativo puertorriqueño: políticas y proyectos. *Traslaciones: Revista latinoamericana de Lectura y escritura*, 1(2), 174-195.

Roldán, L.A., y Zabaleta, V. (2016). Lectura y Escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 2(42), 27-38. Recuperado de DOI: 10.21865/RIDEP42_27

Tolchinsky, L. (coord.). (2013). *La escritura académica en las disciplinas*. Octaedro/ICE: Barcelona.

Villaseñor, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro: Cultura, intercultura y Educación Superior*, 66.

Zabaleta, V. (2014). *Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo*. [Tesis Doctoral]. Facultad de Psicología de la U.N.L.P. Disponible en Repositorio Sedici . Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39678>.

1. Magíster en Ingeniería de Sistemas de Computación. Analista de la Dirección de Investigación de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. Email: frankzcarrera@gmail.com

2. Magíster en Docencia de las Ciencias Informáticas. Docente de la Carrera de Software de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. Email: ua.walterculque@uniandes.edu.ec

3. Doctora en Ciencias Pedagógicas (PhD) y Post doctorada en Educación Avanzada. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Ecuador. Email: olgagloria29@yahoo.com ogbarbon@unach.edu.ec

4. Licenciado en Letras. Máster en Cultura Latinoamericana. Docente de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Chimborazo. Email: lherrera@unach.edu.ec

5. Magíster en Administración de Empresas. Docente de la Carrera de Software de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. Email: ua.eduardofernandez@uniandes.edu.ec

6. Magíster en Informática. Docente de la Carrera de Software de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. Email: ua.fabriciolozada@uniandes.edu.ec
