

Percepción de dificultades y causas en lectura y escritura académica: autoeficacia en universitarios¹

Perceived Difficulties and Causes in Academic Reading and Writing:
Self-efficacy in College Students

ARÁNZAZU BERNARDO JIMÉNEZ

Universidad de Castilla-La Mancha

España

ENERCIDA ALCÁNTARA MORA

Universidad Autónoma de Santo Domingo

República Dominicana

aranzazu.bernardo@uclm.es

enercidalcantara@gmail.com

(Recibido: 27-09-2023;
aceptado: 16-01-2024)

Resumen. Este artículo analiza la percepción de estudiantes universitarios de la República Dominicana, ante sus propias actividades de lectura y escritura académica. La falta de alfabetización académica se relaciona en la literatura con el fracaso en el desempeño estudiantil. Paralelamente, la autoeficacia o el autoconocimiento, se establece como uno de los factores más predictivos en la consecución de los quehaceres académicos. Se trata de un estudio descriptivo correlacional con una muestra de 344 estudiantes basado en un cuestionario de autopercepción de dificultades y causas en lectoescritura universitaria. Metodológicamente, se ha acudido a análisis de frecuencias, correlación de Pearson y pruebas no paramétricas como la U-Mann Whitney. Los resultados muestran que la autopercepción de la existencia de dificultades en lectura y escritura, difiere cuando la conciencia metacognitiva está activada a partir del reconocimiento del tipo de dificultades o causas específicas. Asimismo, se muestran diferencias estadísticas significativas en el grado de importancia atribuido a las causas del

desempeño en lectura y escritura académica, entre aquellos que autoperciben dificultades y los que no. Como conclusión, se infiere que la instrucción estratégica metacognitiva podría generar una autoeficacia diferente.

Palabras clave: Autopercepción; alfabetización académica; metacognición; lectura; escritura.

Abstract. This article analyzes the perception of university students in the Dominican Republic of their own academic reading and writing activity. Research relates lack of academic literacy to failure in student performance. In parallel, self-efficacy or self-knowledge is established as one of the most predictive factors in the achievement of academic tasks. This is a descriptive correlational study with a sample of 344 students based on a questionnaire of self-perception of difficulties and causes in university reading and writing. Methodologically, frequency analysis, Pearson correlation and non-parametric tests such as the U-Mann Whitney test were used. The results show that self-perception of the existence of

¹ Para citar este artículo: Bernardo Jiménez, Aranzazu y Alcántara Mora, Enercida (2024). Percepción de dificultades y causas en lectura y escritura académica: autoeficacia en universitarios. *Álabe* 30. DOI: 10.25115/álabeso.9241

reading and writing difficulties differs when metacognitive awareness is activated based on the recognition of the type of difficulties or specific causes. Likewise, significant statistical differences are shown in the degree of importance attributed to the causes of academic reading and writing performance

among those who self-perceive difficulties and those who do not. As a discussion, it is inferred that strategic metacognitive instruction could generate a different self-efficacy.

Keywords: Self-perception; Academic literacy; Metacognition; Reading; Writing.

I. Introducción

La lectura y escritura ha sido ampliamente reconocida como una actividad indispensable para el desarrollo de los ciudadanos a nivel mundial (Rovira *et al.*, 2017). Estas destrezas ocupan un lugar de suma importancia en todos los niveles de enseñanza, aunque es de especial interés en este trabajo el contexto de educación superior. En el ámbito académico, según McNamara, Graesser y Louwerse (2012), la denominada lectoescritura académica es una habilidad esencial para todos en la medida en que existe una estrecha relación entre éstas y el aprendizaje, siendo una herramienta imprescindible para adquirir nuevos conocimientos. En este sentido, en el entorno de la productividad científica y pertenencia a la vida universitaria activa, es fundamental para los estudiantes contar con las competencias en lectura y escritura para su mejor desempeño académico (Pérez, 2013).

La comprensión y producción escrita debe considerarse como el centro mismo del quehacer universitario siendo uno de los temas más recurridos y recurrentes en las últimas décadas, en todos los niveles y modalidades. Hoy, el desempeño lectoescrito es un desafío de los educadores para poder propiciar en el alumnado el desarrollo de esta actividad cognitiva que resulta de suma importancia para adquirir conocimiento. Surge aquí el concepto de alfabetización académica definida como la responsabilidad de los profesores en cualquier disciplina de enseñar a sus estudiantes a leer y escribir textos específicos de esa área disciplinar (Montes y López, 2017).

Este concepto, la alfabetización académica, representa las imperantes necesidades de los estudiantes en el aula universitaria respecto a su idoneidad en lectura y escritura especializada. La lingüística textual ha hecho un exhaustivo análisis de cuáles son los géneros discursivos, reconociendo su estructura en un nivel macrotextual (secuencias de los párrafos y orden en el que aparece la información del tipo de discursos que se trate) y microtextual (cuál es el vocabulario específico y especializado que prototípicamente se utiliza en determinados géneros textuales) (Pastor Cesteros, 2023). El poco alcance que los estudiantes tienen de estos elementos lingüísticos característicos de la lectoescritura especializada hace que surjan reiteradas dificultades a la hora de enfrentar la actividad universitaria.

El proceso de alfabetización académica debe partir del diagnóstico de dificultades concretas que aparecen a la hora de leer y escribir en el devenir del aprendizaje universitario. Este análisis de los factores que interrumpen la realización de tareas de lectoescritura de índole multidisciplinar puede ayudar a la implementación de estrategias concretas que beneficien la literacidad (Carlino, 2013).

Con relación a las dificultades que un aprendiente puede encontrar a la hora de realizar su cometido universitario, se pueden identificar una serie de factores vinculados a los procesos de lectura los cuales son incorporados por el individuo a lo largo de su práctica, tanto en la escuela como a lo largo de la vida adulta (Cabrera, Lara y Puga, 2021, p.4). Estos factores provienen de la ya innegable interrelación entre cognición y emoción en el aprendizaje, afirmación que resulta de la investigación surgida en las últimas décadas.

En los últimos 30 años han comenzado a proliferar investigaciones que prestan atención a la influencia de las variables afectivas en el proceso de aprendizaje en la lectura y la escritura. Estos estudios han identificado la autopercepción o la percepción de la autoeficacia de los estudiantes en actividades escritas como un componente afectivo clave en el proceso de lectura. El concepto de autopercepción alude a la percepción que un individuo tiene de su capacidad o habilidad para realizar una determinada tarea, siendo esta percepción predictora de su conducta, tal y como subraya la teoría social cognitiva (García-Guzmán y Salvador Mata, 2006). Bandura (1997) define el concepto de autopercepción de eficacia como el juicio de la gente sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para desarrollar determinados tipos de tarea.

La autopercepción se ha relacionado con la lectura y la escritura, entre otras múltiples tareas, como uno de los más potentes predictores del éxito académico.

El problema que plantea este artículo se sitúa en la Región del Valle en República Dominicana donde algunos estudiantes muestran escasos resultados respecto a lo exigido en las universidades de esta área geográfica. Se hipotetiza que esto puede deberse, tal y como dicta la literatura de investigación, a un mal desempeño en las tareas de lectoescritura demandada y la falta de alfabetización académica en la educación superior.

En tal sentido, la presente investigación tiene como objetivo analizar la presencia y/o ausencia de dificultades percibidas por los estudiantes en actividades de lectura y escritura académica en la universidad. Este planteamiento permite obtener un diagnóstico inicial para el avance en la literacidad académica especializada a través de distintas propuestas de instrucción estratégica. Este puede ser un primer paso para la predicción del éxito académico en el contexto dado y la posibilidad de diseñar actuaciones docentes concretas que promuevan la alfabetización académica.

2. Marco teórico

2.1. La alfabetización académica en la educación superior: la puerta de entrada al conocimiento

La lectoescritura es la capacidad de leer y escribir adecuadamente. Consiste en la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase. Nos permite interpretar textos usando un alfabeto, y también plasmar el lenguaje de forma permanente y accesible. La lectoescritura es la unión de dos procesos íntimamente relacionados: la lectura y la escritura. Leer y escribir son habilida-

des complejas a las que se enfrentan los niños o los estudiantes desde la educación inicial y que les acompañarán durante toda su vida (Parodi, 1998). De este modo, la lectoescritura se convierte en uno de los procesos más importantes de nuestra vida, siendo la base de aprendizajes posteriores y, además, motor de nuestro pensamiento, del lenguaje y la inteligencia. La lectoescritura implica procesos como la codificación y decodificación, el trazo, la comprensión, interpretación, composición y redacción de textos. Dominar cada uno de estos procesos es esencial en los estudios y en el mundo contemporáneo.

Para Rivera (2015), la lectoescritura es una actividad que, por lo general, comienza a adquirirse muy lentamente desde temprana edad y se mantiene de por vida, es decir, que no se pierde con el tiempo. Por otro lado, la importancia de la lectoescritura también reside en el hecho de que, es a través de ella, que el ser humano puede comenzar a recibir conocimientos de manera formal e insertarse así en el proceso tan complejo pero útil conocido como educación. La lectoescritura supone siempre atención, concentración, compromiso, reflexión, todos estos elementos permiten un mejor desempeño y mejores resultados.

Ser competente ante los textos escritos juega un papel incommensurable en la vida del estudiante, ya que es una actividad que permite constantemente realizar una renovación de los conocimientos, ampliación del repertorio de palabras desconocidas que pasan a ser conocidas, contribuye a la mejora y desarrollo del lenguaje, la redacción y la ortografía, hace posible la adquisición de los conocimientos sobre diferentes materias y nos hace más expresivos. En definitiva, la lectoescritura es un instrumento que potencia la intelectualidad y hace que se desarrollen la capacidad para observar, argumentar, conceptualizar, comparar, etc.; la lectoescritura nos hace sujetos libres de la ignorancia (Muñoz, 2015).

En cuanto a la actividad de lectura y escritura en el contexto universitario, la expresión “alfabetización académica” circula a diario a nivel superior. La lectura y la escritura son puertas que abren el mundo del conocimiento y posibilitan la entrada a la sociedad y a los ámbitos académicos (Henao y Castañeda, 2001), por tanto, quienes tenemos bajo nuestra responsabilidad la preparación de los futuros profesionales, debemos conocer el estado –en relación con la lectura y la escritura– en que se desarrollan en la educación superior, para poder partir de bases reales sobre las cuales diseñar estrategias didácticas orientadas hacia la mejora de los procesos de lectura y escritura acordes con la realidad y las necesidades de los estudiantes.

En el caso de los estudiantes de grado y/o postgrado, esta actividad se refleja en su rendimiento académico y es fundamental para adquirir otros aprendizajes. Cuando el estudiante no ha desarrollado correctamente esta habilidad, se convierte en un problema que afecta todas sus dimensiones relacionales y esto resulta muy preocupante cuando se trata de su desempeño ya a escala del nivel universitario. Aunque la lectoescritura, junto con las matemáticas, es considerada una condición necesaria para el éxito escolar desde la educación básica, la implementación de distintos métodos para enseñar a leer y escribir sigue siendo uno de los retos más importantes del sistema educativo a todos los niveles,

especialmente en América Latina. En la educación superior, los estudiantes deben ya superar las dificultades de saber leer y escribir, pero es necesario reconocer cuáles son las transformaciones cognitivas y educativas que se han producido en el tránsito de su vida escolar, en especial, desde el nivel básico (Marín, 2006).

Según Aguirre (2023), una amplia población académica está de acuerdo con que las dificultades en la comprensión de lectura y en la escritura de nuestros estudiantes universitarios, influyen en la baja calidad académica de los mismos. Parte de la responsabilidad docente, en cualquier área del conocimiento, es mejorar sus aptitudes partiendo del entendimiento de las dificultades de nuestros alumnos, a fin de aplicar los métodos necesarios y adecuados para corregir, aumentar y enriquecer sus competencias. El problema de lectoescritura en los alumnos de nivel superior va en aumento, cada vez es más común que los profesores tengan que señalar palabras sin acentuar, signos de puntuación mal empleados, verbos conjugados de forma errónea, oraciones sin coherencia ni cohesión; es decir, textos con todas las ideas en desorden. El escaso tiempo que dedican a la lectura y el poco hábito de escribir, los ata a una mala ortografía. Los alumnos ya no hacen lecturas prolongadas como antes y en los centros educativos ya no dedican suficiente espacio para enseñarles a estructurar un escrito.

Centrando este término en el ámbito de enseñanza superior que ocupa este trabajo, está lejos de la denominada alfabetización funcional, común prácticamente a toda la humanidad. Al contrario, según Cassany y Morales (2018, p.71):

La visión sociocultural supone que leer y escribir son tareas culturales, tremadamente imbricadas en el contexto social. Por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno. Hay muchas diferencias entre elaborar un diagrama de flujo que describe un proceso de ingeniería, presentar una demanda judicial o redactar una crónica periodística. Puesto que los textos escritos son diferentes en cada contexto, también varían los procedimientos para leerlos o escribirlos. Cada género discursivo y cada ámbito presentan nuevos retos al lector.

Numerosas publicaciones dan cuenta de que el tema es de máxima actualidad. Pastor Cesteros (2023, p. 19) presenta un barrido bibliográfico señalando que la investigación del también denominado lenguaje académico puede rastrearse desde finales del siglo XX. En Hispanoamérica pueden señalarse estudios sobre alfabetización académica en la educación superior de Tolchinsky y Simó (2001), Navarro (2013, 2014, 2016) o Navarro y Aparicio (2018) sobre lectura y escritura a través del currículo; Tolchinsky (2014) sobre escritura académica a través de las disciplinas; Carlino (2005) sobre alfabetización académica y aprendizaje a través de la escritura; Parodi (2007, 2008, 2009, 2010, 2010b) sobre discurso académico desde la lingüística de corpus o de Neira y Ferreira (2011)

sobre escritura académica o Natale (2012) y Natale y Stagnaro (2017) sobre lectura y escritura en el nivel universitario.

En España, Pastor Cesteros (2023, p. 20), recoge investigaciones que versan sobre la misma temática. Puede partirse del trabajo de Montolío (2000, 2014) como manual de escritura académica y profesional, pero también las aportaciones de Castelló (2007, 2015); Varó *et al.* (2012); Ballano y Muñoz (2014, 2015); Salazar y García (2021); Nuñez Cortés (2015) y Prat y Peña (2015). Además, puede encontrarse bibliografía especializada en la elaboración de Trabajos de Fin de Grado, Fin de Máster o tesis doctorales como los de González García et al. (2014), Cunha (2016), Santos Gargallo y Hernando Velasco (2018) o Baelo (2018).

No obstante a lo anterior, la alfabetización académica a nivel universitario tiene un problema histórico muy complejo y las instituciones educativas ven todavía un amplio margen de desarrollo que debe ser afrontado a través de investigaciones serias que permitan la formulación de estrategias e identificación de las dificultades que encuentran los alumnos en su desempeño lector y escrito que ayuden a reducir el problema. Este término que refiere a la literacidad en un entorno educativo superior se concibe hoy día como el desarrollo y práctica de habilidades que producen en entornos socioculturales específicos. La principal dificultad se encuentra entonces en que los universitarios sean capaces de comprender y producir discursos especializados y es la universidad donde se presume esta alfabetización académica (Carreira, Kazmierczak, Signes, 2020).

Es notable una creciente preocupación por un uso deficiente de la lectoescritura por parte de los aprendientes universitarios, independientemente de cuál sea su campo de especialización. La formación preuniversitaria es del todo insuficiente para abordar la recepción y producción de textos que resultan casi extraños al aprendiente en todas sus dimensiones; un vacío más que no se ve compensado a través de una formación consciente y específica en la universidad que permita enfrentarse a los discursos científicos ligados al campo disciplinar elegido por el alumno (Martín Villareal, 2020). Tal y como comenta Martín Valdunciel (2011):

“el adiestramiento en un área de conocimiento supondría la asunción de conceptos, metodologías y discursos propios de cada campo y, por tanto, debería ser un cometido de cada área de conocimiento, dar pautas y establecer metodologías para que los estudiantes alcancen, en cada materia, los niveles adecuados en cuanto a capacidades de lectura y escritura, para lograr su inmersión global en la disciplina” (p. 13).

2.2. La autopercepción de la eficacia en lectura y escritura como estrategia metacognitiva

La metacognición en lectura y escritura puede reconocerse en dos aspectos principalmente. Por un lado, el saber o la conciencia de cuáles son los procesos cognitivos o, dicho de otra manera, saber y reconocer qué aspectos específicos están implicados en

estas destrezas lectoescritas; por ejemplo, el tipo de dificultades implicadas o las causas que generan dificultades. Por otro lado, la metacognición implica paralelamente la regulación y el control de dichos procesos reconociendo y organizando la mejor manera y más adecuada de llevar a cabo acciones concretas de lectura y escritura (Anderson, 2003; Mokhtari & Richard, 2002; Monkhtari & Sheorey, 2002; visto en Shehzad, Hamzah y Rawian, 2019, p. 100).

El presente estudio surge de la observación de algunos síntomas detectados en las aulas universitarias sobre falta de éxito académico y su relación con la mejora en la alfabetización académica. La autopercepción del aprendiente hacia la existencia o ausencia de dificultades en las actividades de lectura y escritura académica podría ser un indicador bastante preciso de dichas destrezas académicas (Nasa, 2014). No obstante, es necesario constatar que las creencias de autoeficacia pueden variar de débiles a fuertes debido a la especificidad y al nivel de dificultad de la tarea (Bandura, 1997). Como señala Bandura (1997), existen 3 niveles de especificidad a los que se pueden acudir para medir los niveles de eficacia: general, intermedio y específico. El nivel de especificidad general se refiere a las creencias generales sobre la propia eficacia y el nivel de especificidad intermedio describe las actuaciones en un ámbito de la actividad, mientras que el nivel específico se refiere a la realización de tareas concretas. Es pertinente, por tanto, medir la autopercepción en comprensión lectora y producción escrita a partir de aspectos específicos relativos a dichas destrezas.

Ya no cabe duda de que generar conciencia metacognitiva en actividades de producción y comprensión escrita mejora la competencia lectora y la producción escrita (Shehzad, Hamzah & Rawian, 2018, p.100). Uno de los aspectos cognitivos a los que se está prestando mayor atención en la actualidad es la autopercepción o autoeficacia que tiene un individuo a la hora de realizar una tarea. Ambos conceptos dan cuenta de la percepción que un individuo tiene de su capacidad para realizar una tarea concreta, siendo esta percepción predictora de su conducta tal y como subraya la teoría social cognitiva (García-Guzmán y Salvador Mata, 2006). Si un aprendiente reflexiona sobre su actividad como escritor o lector, se compromete con su propio aprendizaje (Walker, 2003). La autopercepción es un concepto que ha sido definido como el juicio de la gente sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para desarrollar determinados tipos de tarea (Bandura, 1997). Algunos trabajos (Artino, 2012) han realizado un metaanálisis abarcando centenares de estudios experimentales que revisan 9 variables psicosociales más frecuentes. Entre los hallazgos, la autoeficacia resulta ser unos de los mejores factores predictivos del éxito académico. La atribución de causas a dificultades en la lectura y escritura es una de dichas variables estudiadas y refiere a las creencias sobre las causas o circunstancias que conducen al éxito o fracaso en la implementación de una tarea (Shell, Colvin y Banning, 1995).

Este término de autoeficacia ha sido relacionado con las habilidades lectoescritas. Así, una baja autopercepción lleva a los estudiantes a desprenderse de las tareas de lectura y escritura, mientras que los alumnos con mayor autoeficacia muestran un

mayor entusiasmo y disfrutan más de actividades de lectura y escritura (Lee y Zentall, 2012; Shiefele et alt., 2012; visto en Bagazi, 2022, p. 46). Varios estudios han confirmado que tener creencias altas en autoeficacia o un alto grado de autopercepción conlleva mejores resultados en comprensión lectora y producción escrita (Kosar, Akbana & Yakar, 2022, p. 204).

Bandura (1993) afirma que tener la información y las habilidades no garantiza que estas puedan ser usadas satisfactoriamente en circunstancias críticas. Por ejemplo, cuando el estudiante se enfrenta a los materiales académicos propios de sus disciplinas universitarias, más allá de poseer la información necesaria, necesitan contar con una actitud positiva ante el desempeño de la tarea para superar cualquier tipo de dificultad que pueda surgir. En ocasiones, la falta de esta actitud ante su propia eficacia como lectores especializados conlleva el rechazo o la dilación de la tarea. Reconocer y trabajar la percepción de autoeficacia que poseen los estudiantes, podría servir de engranaje para proporcionar intervenciones específicas que mejoren esta visión del estudiante de sí mismo desarrollando, así como fin último competencias educativas trasferibles a su aprendizaje para toda su vida.

Villamizar Acevo *et al.* (2014) señalan que, aunque no son muchos los estudios específicos que abarcan el análisis de la relación entre autoeficacia y lectura y escritura académica como variable predictiva del éxito académico, algunos han tratado el tema. Por ejemplo, Shell, Murphy y Bruning (1999) evaluaron la autopercepción para realizar varias actividades de escritura y lectura encontrando como resultado que dicho constructo explicaba un 32% de la varianza en el éxito de la lectura y un 10% de la varianza en el éxito de la escritura. Las diferencias encontradas en los resultados se atribuyen a las múltiples formas de valorar el éxito en cada una de las destrezas. Pintrich y De Groot (1990), Schunk (1990) o Pajares y Valiante (1990) encontraron relación positiva entre autopercepción y el compromiso cognitivo o desarrollo de los estudiantes, así como la posesión de más estrategias de autorregulación o la motivación. Klassen (2002) explica que estudiantes con dificultades en el aprendizaje que, a su vez, tienen una óptima autopercepción de la eficacia, puede concebirse como una forma deficiente de metacognición.

Algunos estudios han sido llevados a cabo específicamente en contexto universitario (al Ghraibeth, 2014; Ghonsooly, 2010; Habibian & Roslan, 2014; Naseri & Ghabanchi, 2014; Naseri & Zafaranieh, 2012; Oh, 2016; Shang, 2010; Tabrizi & Jafari, 2015) tal y como señalan Shehzad, *et al.* (2019), revelando una conexión entre autoeficacia y comprensión lectora significativa.

El presente trabajo pretende contribuir a la literatura mencionada en un contexto concreto: los centros de educación superior de la Región del Valle en República Dominicana donde se evidencia que los estudiantes tienen poco dominio de lectura y escritura académica, que se manifiesta en el bajo rendimiento académico. Se propone en el actual trabajo analizar, en primer lugar, la autopercepción (ausencia/presencia) de dificultades en lectura y escritura académica a partir de preguntas con distintos niveles de especificidad. Además, se pretende observar el tipo de dificultades que son más frecuentes en

relación con cada destreza lectoescrita. Por último, se pretende analizar diferencias sobre el grado de importancia atribuido a las posibles causas del desempeño en lectura y escritura en función de la autopercepción de dificultades en lectura y escritura académica. Los datos obtenidos sobre el perfil del estudiante dominicano universitario y su percepción sobre la existencia de dificultades ante los textos académicos permitirán proponer intervenciones docentes concretas que contribuyan a la alfabetización académica en la educación superior.

3. Método

3.1. Diseño

Se trata de un estudio descriptivo correlacional que analiza las características de ciertas variables seleccionadas respecto a la autopercepción en actividades de lectura y escritura en el ámbito universitario de República Dominicana.

3.2. Participantes

La población a la que se aplicó este estudio está formada por 13.270 estudiantes. Se eligió una muestra representativa, ya que los estudiantes seleccionados poseen las mismas características relevantes para la investigación, a través de un muestreo aleatorio simple. La muestra está compuesta por 344 universitarios. 94% son estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), 4.7% del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y 1.3% de la Universidad Central del Este (UCE). La muestra está conformada por estudiantes de primer curso (32%), segundo curso (18.3%), tercer curso (13.4%), cuarto curso (8.8%) y quinto curso (27.5%). Respecto a la edad, 49.7% de la muestra se sitúa entre los 18 y los 25 años, 37.1% entre los 25 y los 35 años, 11.3% entre los 35 y 45 años y un 1.9% es mayor de 45 años. Finalmente, respecto al género, participaron en el estudio 72.7% de mujeres y 27.3% de hombres.

3.3. Instrumentos

Se adaptó un cuestionario diseñado por Roldán y Zabaleta (2016) específicamente creado para medir la autopercepción del desempeño en comprensión y producción textual en estudiantes universitarios y se implementó en alumnos del nivel superior en República Dominicana. El cuestionario presenta la validez necesaria ya que fue sometido al criterio de 6 jueces expertos, sobre la pertinencia de los indicadores considerados, arrojando una coincidencia positiva alta (p. 29).

En cuanto a las variables, se eligieron específicamente para este artículo aquellas que analizan: a) la presencia/ausencia de dificultades; b) el tipo de dificultades que los aprendientes autoperciben y c) la importancia dada a la atribución causal de las distintas dificultades; todas ellas en relación a la comprensión lectora y actividades de redacción por separado.

El instrumento permite recoger datos sobre la autopercepción de ausencia o presencia de dificultades en tareas de lectoescritura a partir de ítems en un nivel de especificidad menos profundo o, dicho de otra manera, con preguntas genéricas (¿Qué tipo de lector/escritor se considera? 1.- No tengo dificultades 2.- Sí tengo dificultades). Pero el cuestionario también contiene ítems que posibilitan acceder a la información sobre ausencia o presencia de dificultades de los aprendientes concretando los distintos tipos de dificultades cuando leen o cuando escriben, es decir, con un nivel de especificidad mucho mayor. Como paso preliminar, se analiza qué tipo de pregunta es más oportuna para recoger los datos de manera más confiable.

Respecto al tipo de dificultades en comprensión lectora se proponen opciones relativas a la comprensión del significado de las palabras, las ideas principales y secundarias, la capacidad de hacer inferencias o la evaluación de la propia comprensión del alumno. En la escritura, las opciones representan dificultades ortográficas, de vocabulario adecuado, competencia gramatical, claridad y precisión que exprese la intención del escritor, conocimiento de la estructura de distintas tipologías textuales del ámbito académico universitario, adecuación al destinatario o uso del estilo pertinente.

Las variables que analizan la importancia dada a las causas que generan dificultades en el desempeño lector presentan como opciones el esfuerzo requerido, la inteligencia, los conocimientos previos sobre el tema, la posibilidad de hacer inferencias, conocimiento de las estructuras textuales, motivación para estudiar, propósitos que se persiguen al leer, el estado de ánimo del lector, la dificultad del texto, la disponibilidad de bibliografía, la explicación de los profesores y la posibilidad de lectura en grupo o por pares.

Finalmente, las variables que abarcan las causas que producen dificultades en la producción escrita abarcan todas las posibilidades descritas en el párrafo anterior excepto la opción de hacer inferencias.

4. Procedimientos

54

4.1. Análisis y elaboración de datos

Los datos recogidos a partir del cuestionario fueron tratados para su procesamiento estadístico con SPSS. Se llevaron a cabo algunos análisis de frecuencia para dar cabida a los dos primeros objetivos y poder así establecer una comparación en los resultados. En primer lugar, se analizaron las respuestas de los encuestados respecto a la autopercepción de dificultades en la producción escrita (PE) y comprensión lectora (CL) con un nivel de especificidad bajo (a partir de ahora nivel general) ya que las posibles respuestas eran bastante generales, con tres grados: PE: Redacto sin dificultades o con muy pocas dificultades; Tengo algunos problemas al redactar; Tengo muchos problemas para redactar; CL: Comprendo todo adecuadamente; Comprendo en algunas circunstancias,

en otras no; Tengo muchas dificultades de comprensión. Posteriormente, se analizaron las respuestas dadas respecto a la autopercepción de existencia o ausencia de tipos de dificultades específicas cuando escribían o cuando leían lo que conlleva una consulta con un nivel de especificidad mucho más elevado (a partir de ahora nivel específico): PE: Tengo dificultades ortográficas; Tengo dificultades con el vocabulario adecuado; Tengo dificultades para usar la gramática correcta...; No tengo dificultades. CL: Tengo dificultades para comprender el significado de algunas palabras; Dificultades para diferenciar apropiadamente las ideas principales y secundarias; Dificultades para hacer inferencias...; Ninguna de ellas.

Además, para el tercer objetivo, se realizaron pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) para comparar distribuciones sobre el grado de importancia atribuida a determinadas causas relacionadas con el desempeño en lectura y escritura entre dos muestras independientes (con/sin dificultades percibidas). Se analiza previamente la normalidad de las variables con el estadístico Kolmogorov-Smirnov, resultando que ninguna de las variables analizadas obtuvo una distribución normal, por lo que se realizaron análisis no paramétricos.

5. Resultados

Las respuestas dadas a la autopercepción de dificultades con relación a la comprensión lectora y producción escrita en las preguntas denominadas de nivel general se agruparon en dos categorías referentes a “sin dificultades” y “con dificultades”. Este mismo procedimiento se llevó a cabo con las respuestas recopiladas en la pregunta de autopercepción de dificultades de nivel específico (especificando el tipo de dificultades concretas). Los resultados anteriores permiten realizar una comparación entre la autopercepción de los estudiantes en compresión lectora y expresión escrita cuando la evaluación viene dada en niveles de especificidad diferentes. La tabla 1 muestra que el porcentaje de estudiantes que no perciben dificultades en ambas destrezas es significativamente mayor estadísticamente cuando la autopercepción se realiza a nivel general. Este resultado se comprueba tanto en la comprensión lectora ($\chi^2 = 52,551$; $p < 0,01$) como en la producción escrita ($\chi^2 = 58,071$; $p < 0,01$), aunque en esta última destreza la diferencia es más evidente.

Tabla 1. Comparación en la autopercepción de ausencia/presencia de dificultades con distintos niveles especificidad

	Nivel de especificidad general*				Nivel específico**			
	Comprensión Lectora		Producción escrita		Comprensión Lectora		Producción escrita	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sin dificultades	155	45,1%	238	69,2%	134	39,0%	136	39,5%
Con dificultades	189	54,9%	106	30,8%	210	61,0%	208	60,5%

Fuente: elaboración propia.

*Consulta sobre la autopercepción de dificultades con preguntas generales. **Consulta sobre la autopercepción de dificultades especificando dichas dificultades por destreza.

Respecto a las dificultades más frecuentes relacionadas con la comprensión lectora (Tabla 2), destacan las dificultades para entender el significado de las palabras (34,6%), siendo las menos frecuentes las dificultades para evaluar su propia comprensión (4,4%).

Tabla 2. Tipos de dificultades en comprensión lectora

	N	%
Dificultades para comprender el significado de algunas palabras.	119	34,6%
Dificultades para diferenciar apropiadamente las ideas principales y las secundarias.	47	13,7%
Dificultades para hacer inferencias	29	8,4%
Dificultades para evaluar su propia comprensión.	15	4,4%
Ninguna de ellas.	134	39,0%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tipo de dificultades que reconocen tener los sujetos en la redacción de textos (Tabla 3), la ortografía aparece como la más representativa con un 18,6% de respuestas. Seguidamente, 12,5% de los encuestados dice tener dificultades con un vocabulario adecuado y acorde con el tema y tipo de escrito a tratar. Por debajo del 10% de participantes, aparecen respuestas sobre dificultades relativas a la exposición clara y precisa de lo que se pretende poner por escrito (9,3%), al desconocimiento de las estructuras prototípicas de algunos textos (7,6%) y, en consecuencia, del estilo con el que debe redactarse dicho texto (5,8%). Seguidamente, se encuentran dificultades

para redactar de manera gramaticalmente correcta (5,2%). Por último, de manera muy poco representativa, muy pocos estudiantes parecen encontrar dificultades en la adecuación sociolingüística (1,5%).

Tabla 3. Tipos de dificultades en producción escrita

	N	%
Tengo dificultades ortográficas.	64	18,6%
Tengo dificultades para encontrar el vocabulario adecuado.	43	12,5%
Tengo dificultades para redactar de manera gramaticalmente correcta.	18	5,2%
Tengo dificultades para exponer de manera clara y precisa lo que pretendo poner por escrito.	32	9,3%
Tengo dificultades porque desconozco las estructuras de algunos textos.	26	7,6%
Tengo dificultades para adecuar la escritura de acuerdo al destinatario.	5	1,5%
Tengo dificultades para adecuar mi redacción de acuerdo al estilo con el que debe redactarse distintos textos.	20	5,8%
No tengo dificultades.	136	39,5%

Fuente: elaboración propia.

Para dar cabida al tercer objetivo propuesto, la Tabla 5 permite reconocer la existencia de diferencias significativas respecto al grado de importancia dada a diferentes causas en relación con algún tipo de actividad académica que requiera lectura o escritura. La hipótesis planteada (H_1 = Existen diferencias significativas en el grado de importancia otorgado a una causa específica entre los sujetos que autoperciben dificultades/ninguna dificultad en la comprensión lectora) se confirma respecto a 4 de las causas expuestas (ver Tabla 5). Los sujetos que se perciben sin dificultades otorgan una mayor importancia a cada una de las causas expuestas respecto a los universitarios que se perciben con dificultades.

Tabla 5. Distribución del grado de importancia de las causas de dificultades en comprensión lectora

Causas	Comprensión lectora		U Mann-Whitney	P
	Con dificultades N=210	Sin dificultades N=134		
	Rango promedio			
Posibilidad de hacer inferencias.	162,32	188,46	11931,5	,007
Propósitos que se persiguen al leer.	164,11	185,65	12308,5	,020
Dificultades del texto.	163,69	186,31	12219,0	,023
Disponibilidad bibliográfica y lugar.	164,80	184,57	12453,0	,044

Fuente: elaboración propia.

También se mostraron diferencias significativas en las causas relacionadas con la producción escrita que pueden verse en la Tabla 6. Así, el grupo sin dificultades concede una mayor importancia que el grupo con dificultades a todas las causas que se han mostrado como estadísticamente significativas.

Tabla 6. Distribución del grado de importancia de las causas de dificultades en producción escrita

Causas	Producción escrita		U Mann-Whitney	P
	Con dificultades N=208	Sin dificultades N=136		
	Rango promedio			
Inteligencia	163,79	185,82	12332,0	,017
Conocimiento de estructuras textuales	162,12	188,38	11985,0	,005
Propósitos que persigue al escribir	162,31	188,08	12025,5	,005
Dificultad del texto	163,70	185,96	12314,0	,025
Posibilidad de escribir con compañeros	164,37	184,94	12452,0	,033

Fuente: elaboración propia.

6. Discusión

Respecto a los objetivos planteados en el trabajo, se puede observar la percepción de autoeficacia que tienen los alumnos universitarios de la Región del Valle en República Dominicana en la realización de tareas de lectura y escritura académica. No obstante, es importante recalcar la variabilidad que dicha autopercepción tiene cuando se considera lo que Bandura (1997) denominó niveles de especificidad. Se ha señalado a lo largo del artículo que la conciencia metacognitiva es una estrategia fundamental para un buen desempeño en las actividades de producción escrita y comprensión lectora. Una de las partes imprescindibles de esa metacognición es la de saber qué aspectos o elementos específicos influyen o forman parte de la ejecución de dicha tarea. Las respuestas de los estudiantes sobre su autoeficacia a partir de la reflexión de las dificultades concretas en lectura o escritura, nivel específico, los lleva a tener una percepción diferente sobre la existencia de dificultades en comparación a cuando se les realiza la misma pregunta desde un punto de vista más genérico. Se infiere, por tanto, que la instrucción estratégica metacognitiva o, dicho de otra manera, que el alumno reflexione sobre si tiene o no dificultades reconociendo qué aspectos específicos están implicados en las destrezas lectoescritas, podría generar una autoeficacia diferente. Por tanto, por un lado, puede concluirse la necesidad de diagnosticar la autopercepción del alumno a partir de perspectivas específicas y tareas concretas. Por otro, los resultados nos permiten reconocer que más de un 60% de los estudiantes universitarios se autopercibe con dificultades al enfrentarse a tareas que conllevan lectura y escritura académica lo que podría ponerse en relación con la problemática observada respecto al fracaso en el desempeño académico de los estudiantes de la República Dominicana en este nivel superior.

Seguidamente, una vez analizadas el tipo de dificultades en comprensión lectura y producción escrita que, según los resultados del anterior apartado, tienen más de la mitad de los aprendientes universitarios encuestados, se generan algunas pistas a tener en cuenta respecto a la posibilidad de que exista una falta de alfabetización académica. En el caso de la comprensión lectora, las respuestas obtenidas no se vinculan con etapas concretas del proceso de lectura, ya que afectan a procedimientos cognitivos de toda índole, pero sí se marca la necesidad de establecer un paso previo de planificación con estrategias para facilitar el alcance semántico. En este sentido, el profesor podría utilizar sencillas técnicas previas a la lectura o en una primera lectura de familiarización subrayando las palabras de especial dificultad o importancia, poniendo ejemplos o contextualizando, utilizando analogías, facilitando definiciones, etc. Las siguientes dificultades identificadas responden a la obtención de ideas principales y secundarias y a la posibilidad de hacer inferencias. Esto puede llegar a ser una tarea difícil si no se plantean actividades que paílen las dificultades previas de comprensión del vocabulario.

En cuanto a la producción escrita, el alcance a la terminología específica parece ser de nuevo un obstáculo principal. Además, dentro de la competencia puramente lingüística aparece una falta de conocimiento gramatical que resulta en dificultades para el reconocimiento de la ortografía correcta. Dentro de los aspectos textuales, la adecuación

parece tener también importancia dentro de la concepción de dificultades en lectura y escritura de los estudiantes. Reconocen tener problemas relativos a la coherencia y la cohesión mostrando su insuficiente capacidad para escribir de manera clara y precisa los textos, así como las estructuras prototípicas de los mismos. La observación de estos resultados lleva sin duda a la consideración de una necesidad de mejora en la alfabetización académica desde un punto de vista del análisis textual, es decir, el reconocimiento de la tipología textual específica del ámbito académico en el que participan, tanto a nivel macrotextual como de especificidad semántica. Si los estudiantes reciben la formación específica en este sentido, tendrán una mayor posibilidad de poner en marcha las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para un buen desempeño académico.

Otras variables que se han tenido en cuenta en este estudio son las causas que los estudiantes consideran como importantes, en mayor o menor medida, respecto a los trabajos universitarios al leer y escribir. Los resultados demuestran que existen diferencias significativas en el grado de importancia dado en algunas de las causas en las actividades académicas que implican leer y escribir. Respecto a las causas de lectura, los alumnos que se identifican con dificultades otorgan una menor importancia a las causas propuestas. De nuevo, la conciencia metacognitiva del alumno, es decir, el conocimiento, la conciencia y el control de los aspectos relativos a las actividades de lectoescritura académica, se relaciona con alumnos que se identifican sin dificultades. Dicho de otro modo, aquellos estudiantes que no encuentran dificultades y, por tanto, podrían tener un mejor desempeño académico, son conscientes y otorgan la importancia requerida a esos factores que rodean a las labores de lectoescritura. Desde otro punto de vista, podría interpretarse que son aquellos estudiantes que reconocen dificultades a la hora de escribir o leer los que no otorgan tanta importancia a la necesidad de hacer inferencias en el texto, reconocer los propósitos que se persiguen al leer o la consulta de fuentes bibliográficas como guías imprescindibles para la comprensión.

En cuanto a la escritura, el grupo identificado sin dificultades les da una mayor importancia a las causas vinculadas a este desempeño volviéndose a subrayar que el conocimiento de las implicaciones del proceso cognitivo de la lectura y la escritura es una estrategia positiva para un correcto rendimiento. Los estudiantes que autoperciben dificultades, le dan menos importancia, respecto al grupo anterior, al requisito de conocer las estructuras textuales, propósitos que se persiguen al escribir o la riqueza de la escritura colaborativa. Sin duda, no tener presentes estas causas como determinantes para realizar un escrito adecuado puede conllevar resultados poco satisfactorios. Sanders *et al.* (2006) disponen que la estructura y la coherencia son características esenciales de un texto y sin ellos no existen.

7. Conclusiones

Las principales aportaciones del presente trabajo son varias. En primer lugar, el estudio permite corroborar la inestimable influencia de la conciencia metacognitiva,

una vez más, como una estrategia imprescindible para la realización de tareas académicas lectoescritas. Sin embargo, en esta ocasión, la perspectiva va más allá. Los resultados obtenidos presentan la necesidad de diseñar instrumentos diagnósticos, en este caso concreto de autopercepción del desempeño de producción y comprensión textual, que impliquen la activación de dicha conciencia ante una habilidad o trabajo determinado. Así, la reflexión del encuestado ante sus actividades permitirá recoger información, no desde una perspectiva general, sino desde un nivel de especificidad más profundo, a partir del reconocimiento de elementos concretos que intervienen en el proceso.

En cuanto a la aplicación del análisis de la autopercepción de dificultades en la lectura y escritura universitaria como herramienta para reconocer si existe una falta de alfabetización académica en el ámbito universitario de la Región dominicana del Valle, los resultados son bastante esclarecedores. En un contexto donde se observa bajo rendimiento académico, más de la mitad de los estudiantes que representan la muestra dicen sí tener dificultades en ambas destrezas. Además, estos alumnos con dificultades en lectoescritura, no otorgan la importancia necesaria a las causas y/o factores que les generan dificultades en su actividad universitaria. Es decir, factores clave para ser competente en la comprensión de textos escritos como el conocimiento de las estructuras textuales, conocer el propósito que se persigue al escribir, obtener inferencias del texto o consultar fuentes bibliográficas no son elementos a los que el estudiante con dificultades preste atención excesiva ya que no le dan importancia. Por tanto, es inexpugnable que se necesitan intervenciones formativas concretas que generen estrategias metacognitivas para el reconocimiento de todos estos factores indispensables para el buen lector y escritor.

El contexto analizado sugiere la necesidad de instrucción estratégica específica para la mejora de la alfabetización académica universitaria ya que los resultados subrayan dificultades en lectura y escritura que están intrínsecamente relacionadas con la formación disciplinar especializada tales como el vocabulario especializado o el reconocimiento de estructuras prototípicas de las distintas tipologías textuales. Sería recomendable que el estudiante recibiera pautas específicas por parte del profesorado para resolver y mejorar su capacidad como lector y escritor de textos disciplinares especializados y, por tanto, acceder a los contenidos de las materias universitarias.

En resumen, la identificación de la autopercepción de la existencia de dificultades y causas implicadas en la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios de la Región del Valle de la República Dominicana puede ser un indicador de la necesidad de instaurar pautas de instrucción estratégica en cualquiera de las disciplinas a tratar que conlleven la familiarización con el lenguaje de especialidad y textos prototípicos de una ciencia particular.

Como prospectivas futuras, se propone continuar validando herramientas y ampliando contextos que permita al profesorado conocer las necesidades del alumno. Del mismo modo, es necesario plantear nuevas investigaciones que cotejen la relación entre la autopercepción y las propias producciones de los alumnos, principalmente una vez llevada a cabo la intervención docente oportuna para la instrucción estratégica metacognitiva.

Referencias

- Aguirre, K. (2023). El uso de la lectoescritura en los alumnos de educación superior. Caso de estudio: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ* 1(2), 76-85. doi: 10.1007/s40037-012-0012-5. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23316462/>
- Bagazi, A. (2022). Measuring Self-Efficacy in Students with and Without Reading Difficulties: A New Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 99, 45-6. <https://ejer.com.tr/>
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F., y Puga-Larraín, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos*, 20(3), 1-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614 C
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. https://www.researchgate.net/publication/262713264_Alfabetizacion_academica_diez_anos_despues
- Carreira, C.; Kazmierczak, M.; Signes, M. T. (2020). La alfabetización académica universitaria a examen: una propuesta para leer y dialogar con el mungo. *Álabe*, 23, 1-16. DOI: 10.15645/Alabe2021.23.7. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7665/6296>
- Cassany, D. & Morales, O. A. (2018). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoria* (5) 69-82. https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENROS_CIENTIFICOS
- García Guzmán, A. & Salvador Mata, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza*, 24, 79-99. http://e-serv.eserv.php?pid=bibliuned:20167&dsID=autopercepcion_eficacia.pdf
- Henao, J. y Castañeda, L. (2001). La lectura en la educación superior; resultados de una investigación. *Memorias del I Congreso Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO*. Cartagena, Colombia.
- Koşar, G., Akbana, Y.E., & Yakar, L. (2022). Development and Validation of a Reading Self-Efficacy Scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 203-219. DOI: 10.21449/ijate.894688. https://www.researchgate.net/publication/358269238_Development_and_Validation_of_a_Reading_Self-Efficacy_Scale.



Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(4), 30-39. <https://bit.ly/34tF7Zq>.

Martín Valdunciel, M. E. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe*, 4. 1-21. Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente | Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura (ual.es)

Martín Villareal, J. P. (2020). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. *Álabe*, 21. 1-15. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.4>. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7635>

McNamara, D.S., Graesser, A.C., y Louwerse, M.M. (2012). *Sources of text difficulty: across genres and grades*. In J. Sabatini, E. Albro, y T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up. Advances in how we assess reading ability* (pp. 89-118). Lanham: Rowman y Littlefield Education.

Montes, M. E.; y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 34(155), 162-178. <https://scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>

Muñoz et al (2015). Calidad de la Educación y Eficacia de las Escuelas. Madrid, España: Ediciones CIDE.

Nasa, G. (2014). Academic Self-efficacy: A Reliable Predictor of Educational Performances Prof. Hemant Lata Sharma. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64. <https://www.academia.edu/download/56039909/Academic-Self-Efficacy-A-Reliable-Predictor-of-Educational-PerformancesI.pdf>

Pajares, F. & Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24. 390-405. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995> <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X9890995X>

Parodi, G. (1998). Comprensión literal y comprensión inferencial. En Peronard, M. et al. (eds.), *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Valparaíso, Chile: Andrés Bello.

Parodi, G. (2010). Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas Santiago, Chile: Editorial Ariel.

Pastor Cesteros, S, (2023). Español académico como LE/L2. Destrezas, competencias y movilidad universitaria. *Routledge Advances in Spanish Language Teaching*.

Rivera, A. (2015). Lectura y Libertad. La Habana Cuba: Ediciones Clarín.

Roldán, L. A. & Zabaleta, V. (2016) Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8, (1). 77-96. - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>.

Rovira Álvarez, Y. R., López Calichs, E. & Jiménez-Morejón, A. (2017). *Promoción de lectura en la Universidad: Consideraciones pedagógicas. Educación en Ingeniería*, 12(24), 113-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7849338>

Sanders, T., Jannsen, D., Van der Pool, E., Schiperord, J. y Van Wijk, C. (1996). Hierarchical text structure in writing products and writing processes. En G. Rijlaarsdam, H. Van de Berg y M. Couzijn, *Current trends in research on writing: theories, models and methodology* (pp. 473 -492). Beeldvord: Amsterdam.

Shehzad, W., Hamzah, M. H. & Rawian, R. M. (2018). The Relationship of Self-efficacy Sources and Metacognitive Reading Strategies: Mediating Role of Reading Self-efficacy Beliefs. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(1), 99 – 120. https://www.researchgate.net/publication/335472672_The_Role_of_Self-Efficacy_Beliefs_in_Reading_Comprehension_Performance_A_Systematic_Review_of_the_Literature

Shell, D.F., Colvin, C., & Bruning, R.H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398. <https://psycnet.apa.org/record/1996-12935-001>

Walker, B. J. (2003): The Cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 173-187. <https://psycnet.apa.org/record/2003-04779-005>

Villamizar Acevedo, G., Becerra Álvarez, D. R., & Delgado Martínez, A. C. (2014). Autopercepción de estudiantes de Psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativos y salud. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 151-167. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243132847009.pdf>