



Estrategias metacognitivas de lectura empleadas por docentes de lenguas extranjeras al leer textos académicos

Alejandra Platas-García

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas

aplatasg@gmail.com

Arnold de la Rosa de la Torre

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas

arnold_delarosa@hotmail.com

Área temática: e) Práctica curricular, docentes y alumnos, los actores del currículo

Resumen

Dada la relevancia que tiene para los docentes, actores del currículo, el empleo de estrategias de lectura en la comprensión de textos académicos, esta investigación tuvo como objetivo comparar la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas de lectura empleadas por docentes al leer textos académicos en lengua materna y en lengua extranjera. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. Se empleó un cuestionario digital considerando las fases de prelectura, durante la lectura y poslectura. La muestra se conformó por 8 docentes de lengua extranjera a nivel universitario (7 mujeres y 1 hombre). Para el análisis de resultados, se realizaron comparaciones empleando las pruebas *t de Student pareada* y *U de Mann-Whitney*. Los resultados mostraron que los participantes empleaban estrategias metacognitivas de lectura con más frecuencia en lengua extranjera que en lengua materna, se observaron diferencias estadísticamente significativas. En una futura investigación, se realizarán entrevistas a los participantes.

Palabras clave: profesor; técnicas de lectura; enseñanza de lenguas; lengua materna; lenguas extranjeras.

Introducción

La motivación para realizar el presente estudio surge a partir de uno de los resultados mostrados por Cárdenas (2019) quien investigó las dificultades que tenían docentes de lengua extranjera (inglés) para escribir artículos y publicarlos en una revista científica. La autora analizó, entre otros, los formatos de evaluación de 17 árbitros de la revista y menciona que algunos evaluadores

solicitaban que los autores hicieran una lectura a nivel inferencial. Ahora, Pérez (2005) señala que cuando se lee “el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo” (p. 123), de tal manera que existen niveles de comprensión lectora básicos como la comprensión literal y otros, complejos como la lectura crítica. Entonces, los evaluadores de esa revista solicitaban a los docentes de lengua extranjera que no se quedaran únicamente en los niveles inferiores de comprensión lectora porque esto no era suficiente para la escritura de artículos científicos.

Así, siguiendo esta línea de investigación sobre las dificultades que tiene el profesorado de lengua extranjera para la escritura de textos científicos, esta primera etapa de investigación se centró en las estrategias de lectura. El objetivo fue comparar la frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas de lectura empleadas por docentes de lenguas extranjeras al leer textos académicos en lengua materna y en lengua extranjera. Es probable que las dificultades para tener una comprensión lectora inferencial (que se debe reflejar en las ideas plasmadas por escrito en un artículo) estén relacionadas con el poco uso de estrategias lectoras de forma consciente y esto se puede conocer a través de un cuestionario de autopercepción.

Existen varios estudios que indagan el uso de estrategias metacognitivas de lectura en lengua extranjera por parte de estudiantes de distintos niveles educativos (Ver: Ghaith y El-Sanyoura, 2019; Gómez et al., 2014). Sin embargo, son escasas las investigaciones que analizan el uso y enseñanza de estas estrategias por parte de docentes, que son unos de los actores del currículo. Farrell (2001) realizó un estudio respondiendo así a la escasez de investigaciones que analizan la forma cómo los docentes enseñan las estrategias de lectura en sus aulas para los cursos de lengua extranjera; además, este autor afirma que los docentes necesitan aprender la forma cómo implementar estas estrategias de manera efectiva. Es oportuno mencionar también el trabajo de Aragón y Caicedo (2009) que presenta una revisión de estudios sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas de lectura en cursos en general, no sólo de lengua extranjera, y encontraron que las investigaciones reportaban la mejoría significativa de la comprensión lectora en el estudiantado después de haber participado en los programas de instrucción ofrecidos. Así, se puede suponer que si los estudiantes reciben esta instrucción eficaz de parte de los docentes es porque probablemente ellos emplean con frecuencia estas estrategias.

Asimismo, existen trabajos previos enfocados en la lectura como el que llevó a cabo Goldfus (2012) con 186 maestros de primaria quienes enseñaban inglés como Lengua Extranjera (LE) y que tenían el hebreo o el árabe como Lengua Materna (LM). Los participantes resolvieron un cuestionario con el objetivo de conocer si tenían los conocimientos necesarios para la enseñanza

de la lectura en inglés LE. Los resultados indicaron un bajo desempeño y que tenían conceptos insuficientemente desarrollados sobre la estructura del lenguaje, las reglas de ortografía y la terminología académica. Si bien, esta investigación se realizó con docentes de primaria, es un antecedente para el presente estudio porque ofrece evidencia sobre la necesidad de indagar sobre elementos relacionados con la enseñanza de la lectura en LE como son las estrategias.

Asimismo, Kamiya y Loewen (2014) realizaron un estudio de caso con un docente de LM inglés que tenía 14 años de experiencia como docente de inglés LE. Los autores entrevistaron al participante antes y después de leer tres artículos académicos sobre el tema de la retroalimentación correctiva. Los resultados que interesan para el presente estudio muestran que el participante tenía ciertas creencias sobre la temática que no cambiaron al leer los artículos, pero lo hicieron reflexionar. Esto último indica la importancia que tiene que docentes de LE empleen estrategias de lectura con textos académicos, ya que, estas posibilitan la reflexión.

Enfoque conceptual

Se entiende por comprensión lectora “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Pérez, 2005, p. 123); este proceso se lleva a cabo en distintos niveles que requieren actividades cognitivas simples (comprensión lectora literal) hasta los niveles que solicitan acciones cognitivas y metacognitivas complejas (comprensión lectora crítica).

Las estrategias de lectura son “acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto” (Carrasco, 2003, p. 132) y “del conjunto de estrategias de lectura, las metacognitivas son las que destacan más por su potencial capacidad para mejorar y regular los procesos lectores” (Puente et al., 2019, p. 21). Se puede distinguir entre estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas para comprender un texto: las cognitivas se emplean para obtener progresos en el conocimiento a través de destrezas cognitivas; mientras que, las metacognitivas se utilizan para supervisar esos progresos en el aprendizaje a través de la conciencia y el control consciente sobre las mismas destrezas cognitivas (Jiménez, 2004).

Las estrategias metacognitivas de lectura tienen tres etapas: la planificación que consiste en el desarrollo de un plan de lectura; la supervisión que se traduce en el monitoreo de ese plan; por último, la evaluación que posibilita la valoración de los procesos y productos regulatorios sobre lo que uno está comprendiendo (Jiménez, 2004). En relación con lo anterior, Santiago et al. (2007) explican que en el proceso lector existen tres fases que corresponden al antes, al durante, al después de la lectura como se describe a continuación.

- *Preelectura* que tiene como proceso mental centrar la atención; además, supone las actividades cognitivas de formular objetivos, explorar, formular hipótesis y activar conocimientos previos. En esta fase se desarrollan estrategias metacognitivas de planificación con actividades de análisis de la tarea de lectura en cuanto a extensión y dificultad: planificar la ejecución de la tarea (con respecto al tiempo y estrategias que se emplearán) y determinar los conocimientos que se poseen sobre la tarea.
- *Durante la lectura* que comprende el proceso de análisis a través de la realización de las actividades cognitivas de identificar temas e ideas principales, así como el proceso de organización en el que se formaliza la comprensión. Asimismo, se desarrollan estrategias metacognitivas de supervisión con actividades como identificar puntos clave de la tarea, tomar notas, subrayar, hacer preguntas y releer.
- *Poslectura* que a través de un proceso mental de elaboración se efectúan actividades cognitivas de resumen y paráfrasis. También se desarrollan estrategias metacognitivas de evaluación con actividades como la elaboración de resúmenes y esquemas del texto, el análisis de errores cometidos y el planteamiento de soluciones.

Pues bien, los lectores pueden utilizar estas estrategias metacognitivas en las tres fases o momentos del proceso lector dependiendo del tipo de texto. Una tipología de textos que suelen emplear los docentes de LE que han concluido estudios de posgrado son los textos académicos. Rodríguez y García (2015) definen que “un texto académico es un documento de tipo proposicional que presenta un razonamiento, un estudio empírico y una experimentación o revisión teórica” (p. 252). Algunos ejemplos de este tipo de textos son los artículos científicos y las tesis. Teberosky (2007) explica el texto académico es “producto de un acto de comunicación cuya finalidad es convencer a la comunidad científica del estatuto factual de sus resultados y persuadir de la validez de sus argumentos a través de la modalidad escrita y publicada” (p. 18).

Es conveniente aclarar que las estrategias de lectura que la persona activa para la comprensión de textos en LM no las transfiere siempre de forma directa en una LE (Daloiso, 2013). La transferencia es el proceso mediante el cual un aprendiz utiliza estrategias adquiridas previamente para enfrentar nuevas situaciones académicas o de la vida diaria (Ruiz, 2002).

Estrategia metodológica

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. El objetivo fue comparar la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas de lectura empleadas por docentes de lenguas extranjeras al leer textos académicos en lengua materna y en lengua extranjera.

Participantes: La muestra se conformó por ocho profesores de lengua materna español de origen mexicano (siete mujeres y un hombre), su rango de edad era de: 31 a 40 años (4); 41 a 50 (3); 51 a 60 (1). Todos eran docentes de LE en nivel avanzado: Francés (3); Inglés (3); Italiano (1) y una docente conocía 3 lenguas sin especificar cuáles. Los participantes tenían un promedio de años de experiencia como docentes de lenguas extranjeras a nivel universitario de 14.4 años. Por último, su grado de estudios era: Doctorado (3); Maestría (5).

Instrumento: Se diseñó un formulario digital considerando las fases que exponen Santiago et al. (2007) el cual se envió a dos profesoras de LE para que lo revisaran. A las docentes les pareció que los enunciados estaban redactados con claridad, por lo cual no se realizaron cambios. El instrumento se compone de dos partes: en la primera, se solicitan datos generales (sexo, rango de edad, lengua materna, lengua(s) extranjera(s) que conoce en un nivel avanzado; años de experiencia como docente universitario y último grado de estudios) y en la segunda, se presenta un cuestionario de estrategias metacognitivas de lectura con 24 enunciados y una escala de Likert que va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*) para las respuestas. El instrumento se responde en aproximadamente 10 minutos.

Procedimiento: Se invitó por medio de correo electrónico a docentes de LE a nivel universitario en Puebla, México. En el correo se copió el enlace para el formulario digital. Los docentes que aceptaron participar voluntariamente dieron su consentimiento en el formulario, además se les indicó que este era anónimo, que los datos personales que compartieran se emplearían únicamente para los fines de la investigación y que se tratarían con estricta confidencialidad. Para el análisis de los datos obtenidos se evaluó la normalidad de la distribución mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Con los datos que pasaron la prueba de normalidad, se empleó la prueba paramétrica de *t de Student* pareada, y con aquellos que no, se utilizó la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*. Los propósitos de estas pruebas fueron comparar las medianas de dos muestras independientes. Para estos análisis se utilizó el software *GraphPad Prism*, v. 5.01.

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados de los análisis estadísticos en que se compararon cada una de las estrategias de prelectura al leer textos académicos en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE). Se indican con un asterisco las estrategias que mostraron diferencias estadísticamente significativas que corresponden al establecimiento de objetivos de lectura; la exploración de la extensión del texto; la formulación de hipótesis y la consideración del tiempo que se empleará para leer ya sea en LM o LE (Tabla 1).

Tabla 1

Resultados en la comparación de las estrategias en la fase de prelectura en LM y LE

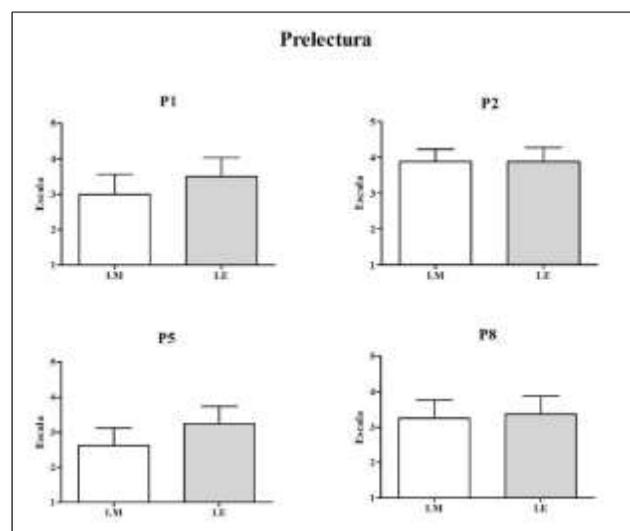
Enunciado	Datos estadísticos (n = 8)
P1 Establezco objetivos de lectura.	($t = 1.528, p = .005$) *
P2 Exploro el texto en el sentido de su extensión.	($t = 0, p = .002$) *
P3 Observo la dificultad del texto.	($t = 1.528, p = .173$)
P4 Analizo la estructura del texto.	($U = 26, p = .54$)
P5 Formulo hipótesis sobre lo que leeré.	($t = 1.488, p = .043$) *
P6 Busco recordar mis conocimientos sobre el tema.	($U = 31.5, p = 1$)
P7 Recuerdo cómo he leído otros textos académicos.	($t = 0.314, p = .063$)
P8 Considero el tiempo que tardaré durante la lectura.	($t = 0.423, p = .004$) *
P9 Determino las acciones que me ayudarán a comprender.	($U = 23, p = .335$)

Fuente: elaboración propia.

La figura 1 a continuación permite visualizar una tendencia a utilizar con más frecuencia estas estrategias con diferencias estadísticamente significativas en LE en comparación con la LM.

Figura 1

Comparación de la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas de prelectura con textos académicos en LM y LE



^a Las barras muestran la media y las líneas, la desviación estándar.

^b La escala va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, se presentan los resultados de la comparación entre cada una de las estrategias empleadas por los participantes durante la lectura de textos académicos en LM y LE. Las estrategias que mostraron diferencias estadísticamente significativas corresponden a las acciones de subrayar las ideas principales; tomar notas sobre la información presente en el texto; hacer preguntas sobre el tema; responder preguntas a partir del texto; releer la información en LM o LE (Tabla 2).

Tabla 2

Resultados en la comparación de las estrategias en la fase durante la lectura en LM y LE

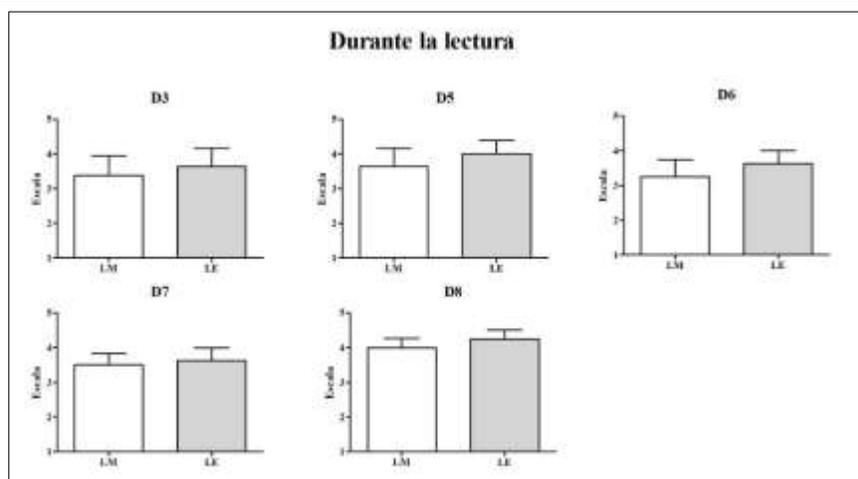
Enunciado	Datos estadísticos (n = 8)
D1 Reconozco el tema principal que se trata.	($U = 32, p = .951$)
D2 Identifico cuáles son las ideas principales.	($U = 28, p = .669$)
D3 Subrayo las ideas principales.	($t = .607, p = .022$) *
D4 Distingo la forma en que se conectan las ideas entre sí.	($U = 31, p = .954$)
D5 Tomo notas sobre la información presente en el texto.	($t = 1, p = .024$) *
D6 Hago preguntas sobre el tema.	($t = 1, p = .039$) *
D7 Respondo preguntas a partir del texto.	($t = 1, p = .0002$) *
D8 Releo la información.	($t = 1.528, p = .008$) *

Fuente: elaboración propia.

La figura 2 a continuación permite visualizar también una tendencia a utilizar con más frecuencia estas estrategias con diferencias estadísticamente significativas en LE en comparación con la LM.

Figura 2

Comparación de la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas durante la lectura con textos académicos en LM y LE



^a Las barras muestran la media y las líneas, la desviación estándar.

^b La escala va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se presentan los resultados de la comparación entre cada una de las estrategias empleadas por los participantes después de la lectura de textos académicos en LM y LE. Las estrategias que mostraron diferencias estadísticamente significativas corresponden a las acciones de resumir lo leído; la realización de esquemas; el análisis de los errores de comprensión cometidos; el planteamiento de soluciones para los errores cometidos al leer en LM o LE (Tabla 3).

Tabla 3

Resultados en la comparación de las estrategias en la fase poslectura en LM y LE

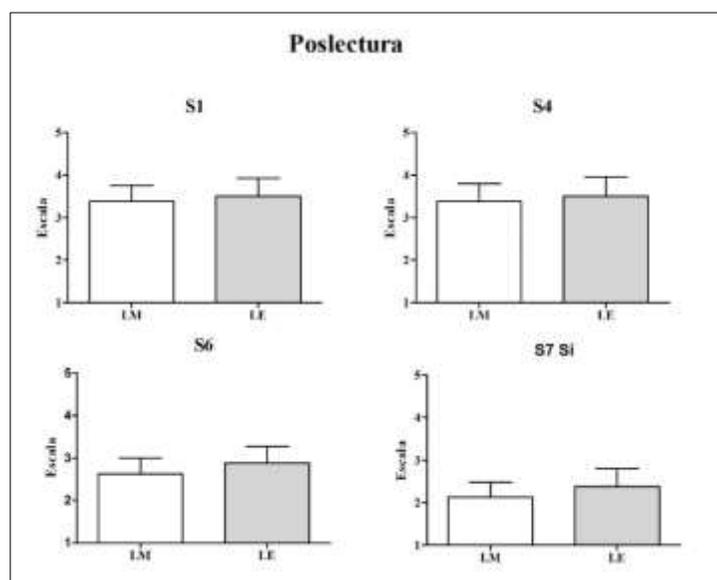
Enunciado	Datos estadísticos (n = 8)
S1 Resumo lo que he leído.	($t = 1, p = <.0001$) *
S2 Parafraseo lo que he leído.	($U = 28, p = .68$)
S3 Elaboro resúmenes después de haber leído.	($U = 29.5, p = .83$)
S4 Realizo esquemas sobre lo que he leído.	($t = 0.423, p = .011$) *
S5 Diseño recursos gráficos sobre lo que he leído.	($t = 0, p = .059$)
S6 Analizo los errores de comprensión que cometí al leer.	($t = 0.797, p = .033$) *
S7 Planteo soluciones para los errores que cometí al leer.	($t = 1, p = .008$) *

Fuente: elaboración propia.

Por último, la figura 3 a continuación permite visualizar también una tendencia a utilizar con más frecuencia estas estrategias con diferencias estadísticamente significativas en LE en comparación con la LM; si bien, plantearse soluciones para los errores cometidos en la lectura (S7) es una acción que los docentes no realizan casi nunca ni en LM o en LE.

Figura 3

Comparación de la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas después de la lectura con textos académicos en LM y LE



^a Las barras muestran la media y las líneas, la desviación estándar.

^b La escala va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Fuente: elaboración propia.

Discusión

A partir de los resultados presentados es interesante notar la tendencia de los docentes a emplear con más frecuencia estrategias metacognitivas de lectura en LE en comparación con la LM. Probablemente esto se deba al esfuerzo mayor que representa la lectura en LE a causa del vocabulario desconocido o la estructura de los enunciados (Cohen, 1994); además, la lectura en LE supone la posesión de un conjunto de conocimientos previos de tipo cultural y el conocimiento de modismos (Carrell y Eisterhold, 1991; Daloiso, 2013). Ante estas dificultades, los docentes, aunque tenían conocimientos avanzados en la LE que enseñaban, reportaron valerse de estrategias metacognitivas de lectura en las tres fases del proceso con más frecuencia en LE que

en LM; de tal manera que las estrategias posibilitaban la construcción de significados (Carrasco, 2003).

Es oportuno mencionar aspectos relacionados con las estrategias metacognitivas de lectura que mostraron diferencias estadísticamente significativas en este estudio. Si bien, los trabajos que se mencionan a continuación están enfocados a la enseñanza de la lectura en una LE a estudiantes permiten comprender la importancia de las estrategias en sí que en esta investigación emplean los docentes cuando leen textos académicos.

Así, sobre las estrategias para la fase de prelectura, López (2015) menciona que “en la planificación es necesario saber cuál es el objetivo, determinar para qué se lee ese texto y cuál es el fin último” (p. 122). De tal forma que, el establecimiento de objetivos es una estrategia clave para la comprensión de un texto. Otras estrategias útiles para los docentes en este estudio fueron, antes de leer el texto, explorarlo en cuanto a su extensión y la consideración del tiempo necesario para leerlo. También en la prelectura una persona que sea competente en la lectura se formulará y comprobará hipótesis (Puente et al., 2019).

Para la fase durante la lectura, López (2015) indica que “al monitorear se debe ser capaz de detectar qué información es importante y cuál no, cuál información debe ser recordada, comparada con información ya existente y cuál, por el contrario, no debe ser tomada en cuenta” (p. 123). Para lo cual las estrategias que ayudaban más al profesorado de esta investigación fueron las siguientes: subrayar las ideas principales, tomar notas sobre la información presente en el texto. Asimismo, esta fase requiere “centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas” (Santiago et al., 2007, p. 30). De hecho, los docentes reportaron el empleo frecuente de las estrategias de hacerse preguntas sobre el tema, responderlas y releer la información.

Por último, para la fase de poslectura, López (2015) asevera que en la evaluación es oportuno tanto reflexionar sobre cómo se sortearon dificultades durante la lectura como comparar las estrategias empleadas. Los docentes en el presente estudio reportaron que no siempre analizaban los errores de comprensión cometidos o se planteaban soluciones para los errores cometidos al leer. También esta fase, después de la lectura, “contempla dar cuenta del proceso por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas” (Santiago et al., 2007, p. 30). Así lo reportó el profesorado en este estudio al emplear frecuentemente las estrategias de resumir lo leído y la realización de esquemas.

Conclusiones

Los resultados mostraron que los participantes empleaban estrategias metacognitivas de prelectura, de durante la lectura y de poslectura con más frecuencia en LE que en LM, específicamente, en algunas estrategias y se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Estos resultados tienen una implicación para las prácticas lectoras de docentes de LE, quienes al haber realizado estudios de posgrado están habituados a leer textos académicos en LM y en LE, a saber: la concientización de estrategias metacognitivas de lectura, ya que, estas estrategias se activan frecuentemente de forma inconsciente (Daloiso, 2013). Esta concientización posibilita el proceso de elaboración de significados a partir de un texto académico en un nivel de comprensión lectora crítica que supone, a su vez, un nivel de comprensión lectora inferencial (Pérez, 2005). Al realizar procesos lectores en niveles complejos, los docentes de LE obtienen las herramientas necesarias para plasmar de forma escrita sus interpretaciones y significados construidos en artículos científicos, de tal forma que leen para escribir (Castelló, 2002). Asimismo, conocer las estrategias de lectura que emplean los docentes, actores del currículo, ofrece información sobre las estrategias lectoras que enseñan.

Una limitación del presente estudio correspondió a la muestra formada por un número reducido de participantes. En una siguiente etapa de investigación se ampliará la muestra y se complementarán los resultados obtenidos con entrevistas a algunos docentes sobre las estrategias metacognitivas de lectura que emplean en LE y LM.

Referencias

- Aragón, L. y Caicedo, A. M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Cárdenas, M. L. (2019). Dificultades de docentes de inglés para publicar artículos científicos en contextos periféricos: percepciones de autores y evaluadores. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 181-197. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a09>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Carrell, P. y Eisterhold, J. C. (1991). Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2. En D. Corno y G. Pozzo. *Mente linguaggio e apprendimento*. La Nuova Italia.

- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom* (2ª ed.). Heinle & Heinle Publishers.
- Daloiso, M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica. *EL.LE*, 2(1), 68-87. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1068>
- Farrell, T. S. C. (2001). Teaching Reading Strategies: 'It Takes Time!'. *Reading in a Foreign Language*, 13(2), 631-646. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/51>
- Ghaith, G. y El-Sanyoura, H. (2019). Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies. *Reading in a Foreign Language*, 31(1), 19-43. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/415>
- Goldfus, C. (2012). Knowledge foundations for beginning reading teachers in EFL. *Annals of Dyslexia*, 62, 204-221. <https://doi.org/10.1007/s11881-012-0073-5>
- Gómez, A., Solaz, J. J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183.
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de *los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid.
- López, A. L. (2015). Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. *Filología y Lingüística*, 41 (Extraordinario), 113-125. <https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1.23743>
- Kamiya, N. y Loewen, S. (2014). The influence of academic articles on an ESL teacher's stated beliefs. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.800077>
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 121-138.
- Puente, A, Mendoza-Lira, M., Calderón J. F. y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781



- Rodríguez, B. A. y García, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 20, 249-265. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/37537>
- Ruiz, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 53-82.
- Santiago, A. W., Castillo, M. C. y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos* (pp. 17-46). Graó.