

Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores

Self perceptions of high school students as readers and writers

Auto-percepção dos estudantes do ensino médio como leitores e escritores

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3456>

Yolanda González de la Torre
Universidad de Guadalajara
México
ygtorre@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-0110-0030

José Jiménez Mora
Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No.
10
Secretaría de Educación Pública
México
pepe_dw@hotmail.com
ORCID:0000-0003-4120-8724

Recibido: 12/05/23
Aprobado: 25/07/23

Cómo citar:
González de la Torre, Y., & Jiménez Mora, J. (2023). Autopercepción de estudiantes de bachillerato como lectores y escritores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3456>

Resumen

El objetivo central de este trabajo fue explorar la percepción que tienen de sí mismos como lectores y escritores los estudiantes de bachillerato, desde la premisa de que, para indagar sobre su desempeño en estas tareas, se requiere una comprensión más precisa de la forma en que la actividad escolar moldea sus nociones sobre lo que es ser lectores y escritores competentes. Se aplicó un cuestionario sobre autopercepción lectora y escritora a una muestra de 224 estudiantes de dos bachilleratos ofrecidos en escuelas públicas de Guadalajara, México. El análisis de los datos se concentró en tres bloques: autopercepción de los estudiantes para la lectura y la escritura, demandas de lectura y escritura presentes en su entorno escolar, y causas atribuidas a un buen desempeño lector y escritor. Los resultados muestran que las/los estudiantes consideran que son mejores lectores que escritores, sin embargo, reconocen dificultades para la comprensión lectora y redacción de textos, mientras que atribuyen las diferencias en su desempeño a causas como la motivación hacia el estudio y la intervención de las/los docentes. Se concluye señalando la necesidad de que, durante la actividad escolar, sean promovidas estrategias para mejorar la lectura y escritura, independientemente de la asignatura o disciplina que se estudie.

Abstract

The main objective of this work was to explore how high school students perceive themselves as readers and writers, from the premise that to inquire about their performance in these tasks requires a more accurate understanding of how school activity shapes their notions about what it is to be a competent reader and writer. A questionnaire on reading and writing self-perception was applied to a sample of 224 students from two public high schools in Guadalajara, Mexico. Data analysis was carried out in three categories: students' self-perception on reading and writing, reading and writing requirements in their school environment, and causes attributed to a good reading and writing performance. The results show that the students consider they are better readers than writers. However, they recognize difficulties in reading comprehension and text writing while attributing differences in performance to causes such as the motivation to study and teachers' involvement. It is concluded that there is a need to promote strategies to improve reading and writing during school activities, regardless of subject or discipline.

Palabras clave:

lectura, escritura, estudiantes de bachillerato, demandas de lectura y escritura escolar.

Keywords:

reading, writing, high school students, reading and writing school requirements.

Resumo

O objetivo central deste trabalho foi explorar as percepções que os alunos do ensino médio têm de si mesmos como leitores e escritores, com base na premissa de que a investigação de seu desempenho nessas tarefas exige uma compreensão mais precisa de como a atividade escolar molda suas noções do que é ser um leitor e escritor competente. Um questionário sobre as autopercepções de leitura e escrita foi aplicado a uma amostra de 224 alunos de duas escolas de ensino médio oferecidas em escolas públicas de Guadalajara, México. A análise dos dados concentrou-se em três blocos: a autopercepção dos alunos sobre leitura e escrita, as demandas de leitura e escrita presentes em seu ambiente escolar e as causas atribuídas ao bom desempenho em leitura e escrita. Os resultados mostram que os alunos consideram que são melhores leitores do que escritores, mas reconhecem dificuldades na compreensão da leitura e na escrita, ao mesmo tempo, em que atribuem as diferenças em seu desempenho a causas como motivação para estudar e intervenção do professor. Concluímos apontando a necessidade de promover estratégias para melhorar as habilidades de leitura e escrita durante as atividades escolares, independentemente da matéria ou disciplina que esteja sendo estudada.

Palavras-chave:

leitura, escrita, alunos do ensino médio, demandas escolares de leitura e escrita.

Introducción

Conocer y entender algunas percepciones de estudiantes de bachillerato acerca de sus características de desempeño en lectura y escritura, a partir de las tareas más recurrentes realizadas en el contexto escolar, resulta un aspecto de interés para los autores de este trabajo, en particular porque permite proyectar ajustes durante la actividad del aula, útiles para que las/los estudiantes consoliden habilidades de lectura y escritura como las requeridas en el nivel universitario, como sostienen diversos estudios (Tejedor, 2003; Soria & Zúñiga, 2014; Alvarado *et al.*, 2021; Orozco, 2021; Herrera & Dapelo, 2022).

Este documento presenta resultados de una indagación cuyo objetivo fue analizar percepciones de estudiantes de bachillerato sobre sí mismos como lectores y escritores. A partir de la aplicación del cuestionario de autopercepción de las/los estudiantes como lectores y escritores, se encontró que en general tienen una percepción positiva de sí mismos(as) e identifican como factores que afectan su desempeño, entre otros, la motivación hacia el estudio y las explicaciones de las/los docentes. En lo que se refiere a las tareas de lectura y escritura solicitadas de manera recurrente a las/los estudiantes en la escuela, se observó que prevalecen las de traslado y exposición de información, tales como el resumen, sobre las de elaboración y reflexión, como el ensayo.

Aspectos que intervienen en la autopercepción como lectores y escritores. Una mirada desde estudios sobre prácticas en escenarios escolares.

Algunos autores reconocen entre las funciones esenciales de la lectura y la escritura en la educación media superior, propiciar en el/la estudiante algunas competencias comunicativas necesarias, tanto para continuar su educación a nivel universitario, como para su actuación ciudadana (Sánchez & Brito, 2015; Álvarez *et al.*, 2022). De acuerdo con esta premisa, llevar a cabo con cierta destreza la lectura y la escritura siempre ha sido uno de los temas de estudio relevantes en la formación escolar en todos los niveles. En el bachillerato, en particular, resultados de investigaciones previas coinciden en mostrar bajos desempeños lectores y escritores entre estudiantes de distintos niveles educativos (González & Vega, 2010; García *et al.*, 2018), asunto que se complejiza frente a condiciones como los usos habituales de dispositivos tecnológicos de información y comunicación a nivel personal y social que se dan en la actualidad, básicamente porque esto ha provocado una especie de mutación de las formas de leer y escribir tradicionales, no siempre a favor de una mejor ejecución (Cordón & Jarvio, 2015).

Otros estudios han identificado cómo en las aulas de bachillerato no se llevan a cabo actividades de lectura y escritura que capaciten para lo demandado en estos términos en el nivel universitario. En el bachillerato predomina, por ejemplo, la lectura de textos breves guiada por el/la docente con base en preguntas dirigidas a recuperar información puntual del contenido, a partir de prácticas como dictado, copia o resumen. Asimismo, en los productos generados por las/los estudiantes se valoran preponderantemente aspectos de forma, como la "buena presentación", que consiste básicamente en entregar un texto limpio y sin faltas de ortografía (Fernández & Carlino, 2010; González *et al.*, 2015).

En lo referente a la evaluación del desempeño de las/los estudiantes en la lectura y la escritura, algunos resultados destacan dificultades en la comprensión de textos

—sobre todo académicos— y en la producción escrita de textos propios, en el sentido de no copiados (Hernández, 2015; Jiménez *et al.*, 2016; García *et al.*, 2018; Gómez, 2020; Vargas *et al.*, 2021). Por otro lado, hace falta aún más información para distinguir cómo influyen en esas insuficiencias las consignas o actividades que son asignadas a las/los estudiantes por sus docentes, las cuales influyen en el tratamiento que se da a la lectura y escritura en el aula.

Las interacciones o experiencias ocurridas al interior de ese espacio también son un factor relevante para arribar a determinados niveles de desempeño, así como para dotar a las/los estudiantes de cierta percepción acerca de sus logros y los rasgos con que realizan la lectura y la escritura con fines académicos. Conviene recordar en este sentido cómo la cantidad de estudiantes que un(a) docente tiene a cargo complica la posibilidad de una retroalimentación relevante para apoyar desempeños lectores y escritores competentes. En contraste, al tener que revisar muchos textos producidos por las/los estudiantes, un(a) docente tiende a usar estrategias como centrarse en la forma del texto y focaliza en eso su aportación.

Este tipo de aspectos se vinculan con la autopercepción que cada estudiante de bachillerato tiene de su desempeño lector y escritor, considerando que, como se ha mencionado, se trata de un espacio propedéutico en el que se le prepara para continuar con su educación universitaria y su formación para la vida. En este orden, la categoría autopercepción adquiere relevancia porque hace referencia particular a la idea que una persona tiene de sí misma respecto a su actuación en el mundo y a las capacidades de las cuales dispone o carece para conducirse en ciertas situaciones, representadas en este trabajo por tareas de lectura y escritura. En el caso del contexto escolar, la autopercepción como lector(a) y escritor(a) refiere además a la valoración que hace la persona de sus habilidades, que puede modificarse a partir del juicio que sobre ellas emiten otros actores, como las/los docentes y figuras evaluadoras externas (Salvador, 2005; Roldán & Zabaleta, 2016).

La autopercepción en una persona implica, asimismo, la comparación de su desempeño con el de otras, así como la construcción de un ideal, asociado con ciertos valores culturales y de otro tipo vigentes. Con referencia a las actividades que se realizan en la escuela, lo anterior supone la asimilación de estos elementos por cada estudiante hasta tomar conciencia de aspectos como la necesidad de plantearse metas y recursos para alcanzar un nivel de desempeño lector y escritor adecuado a su contexto.

Estudios acerca de esto último realizados con población de primer ingreso a la universidad han puesto énfasis en identificar las posibilidades percibidas por las/los estudiantes acerca de su desempeño lector y escritor (Maglio & Luque, 2011; Luque, 2012; Maglio & Luque, 2013; Felipe & Barrios, 2016; Roldán & Zabaleta, 2016, 2017). Con relación a la lectura, los trabajos citados encontraron factores a los cuales las/los estudiantes asignan un primer nivel de relevancia, como la motivación personal y la explicación de los profesores; en un segundo nivel ubican, factores como la inteligencia individual, los conocimientos previos sobre un tema y el dominio de estructuras textuales, mientras entre los factores menos relevantes aparece la posibilidad de estudio con compañeros(as). Respecto a la escritura, la asignación de relevancia sigue un patrón similar.

De los resultados mostrados en esos estudios llama la atención cómo la posibilidad de leer o escribir junto con compañeros es considerada irrelevante por las/los

estudiantes para alcanzar un buen desempeño tanto lector como escritor, lo cual sugiere una percepción de que ambas tareas implican sobre todo el esfuerzo individual. Acerca de esto último, conviene señalar que en este trabajo se reconoce a la lectura y a la escritura como actividades individuales, pero también sociales.

Como justificación del primer enfoque, como actividad individual, se tiene que tanto en la lectura como en la escritura se ponen en juego una serie de procesos cognitivos (memoria, atención, reconocimiento de palabras, entre otros) que permiten tratar la información obtenida del texto para discernirla y usarla con ciertos fines, de tal modo que cada persona pone en juego una serie de habilidades y estrategias para comprender lo que lee y para producir textos escritos (Cuetos, 2010; Cuetos, 2009).

En cuanto a la postura de concebir a la lectura y a la escritura como actividades sociales, esta se basa en el hecho de que ambas ocurren dentro de interacciones que se desarrollan a lo largo la vida, de las cuales se desprenden significados. Desde esta visión se considera que, en torno a las personas que leen y escriben, existen condiciones que moldean la manera en que lo hacen. De modo específico, los contextos y las instituciones donde tienen lugar prácticas de lectura y escritura delimitan formas de usar, producir y valorar los textos (Barton & Hamilton, 2000; Hamilton, 2000). En suma, una mirada de este tipo sobre la lectura y la escritura incorpora de manera integrada la actuación individual y el sentido que adquiere al estar dispuesta en un contexto social y cultural.

En el caso del contexto escolar —y es un hallazgo que se confirma en la presente investigación, según se mostrará más adelante— trabajos como el de Boillos (2018) añaden cómo en ocasiones *las/los estudiantes no son conscientes de sus deficiencias en la escritura de documentos académicos* y en principio declaran una percepción positiva de su desempeño. No obstante, después de ser instruidos al respecto y de enfrentar tareas de escritura comienzan a reconocer sus carencias. El recorrido por este tipo de estudios permite apreciar la pertinencia de explorar la percepción que tienen estudiantes de bachillerato como lectores y escritores a la luz de las demandas de lectura y escritura comunes en los espacios escolares, cuestión que se plantea en la pregunta central de este trabajo:

¿Cómo se perciben estudiantes de bachillerato de dos instituciones públicas del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) con relación a su desempeño en tareas de lectura y escritura?

Metodología

Para recopilar los datos en este estudio se adaptó y aplicó el *cuestionario de autopercepción de los alumnos como lectores y escritores*, basado en los trabajos de Maglio y Luque (2011), Luque, (2012) y Maglio y Luque (2013). Este instrumento consta en su primera parte de 14 preguntas, la mitad de ellas referida a la percepción sobre la actividad personal de lectura y la otra mitad a la escritura, además de otras 6 preguntas de opción múltiple con respuestas no excluyentes, mediante las cuales se identifican problemáticas en ambas tareas, y una última sección de 8 preguntas en formato de escala de Likert para determinar la frecuencia con que se llevan a cabo ciertas actividades de lectura y escritura en el contexto del trabajo escolar. El análisis de los datos se enfoca en tres categorías: la autopercepción como lectores(as) y

escritores(as); las tareas de lectura y de escritura más solicitadas en la escuela y finalmente las causas asignadas al buen desempeño en lectura y escritura por las/los estudiantes que participaron en esta investigación.

Universo de estudio

Los dos contextos escolares de donde se tomó la muestra para este estudio corresponden a instituciones públicas que ofrecen educación media superior. La primera, donde se ofrece un bachillerato general (BG), agrupa más de 185 mil estudiantes de este nivel con una red de 31 preparatorias en el Estado (Coordinación General de Control Escolar, 2023). La segunda institución ofrece un bachillerato tecnológico (BT), y cuenta con casi 24 mil estudiantes distribuidos en 14 planteles. La diferencia principal entre estas modalidades de bachillerato es que el tecnológico tiene en su plan de estudios asignaturas que en su conjunto aportan formación técnica en áreas de conocimiento como Contabilidad o Electrónica, u oficios como la preparación de alimentos y bebidas o el cuidado de los niños (Puericultura). La muestra, obtenida por conveniencia, comprendió 224 estudiantes (145 del BG y 79 del BT), en un rango de edad entre 15 y 19 años; 64 % mujeres y 36 % hombres.

Resultados

Las/los estudiantes frente a prácticas de lectura y escritura escolares

Uno de los rasgos que es posible observar en estos tiempos, que sin duda influyen en las formas de leer y escribir de las personas, es el uso de teléfonos móviles y otros dispositivos digitales que en el caso de las/los estudiantes son utilizados no solo con el fin de allegarse información para realizar tareas, sino también para obtenerla o registrarla durante el desarrollo de la clase en el aula. Este tipo de características de las prácticas de lectura y escritura se vuelven un marco de referencia para entender datos como los que se presentan enseguida, relativos al concepto que tienen los/las estudiantes acerca de su desempeño lector y escritor.

Señalado lo anterior, se presentan enseguida datos de las/los estudiantes de la muestra sobre el objeto del estudio. Las tablas donde se concentran estos datos presentan particularidades como estar organizadas por institución y por género, a efecto de identificar diferencias desde estos criterios. El análisis se estructura en tres bloques de contenido: autopercepción de los estudiantes para la lectura y la escritura, demandas de lectura y escritura impuestas por su entorno escolar, y causas que atribuyen al buen desempeño lector y escritor.

Autopercepción como lectores y escritores

Al inicio del instrumento se hizo la pregunta general "¿Tienes dificultades para comprender lo que lees?", a la cual más de la mitad de la muestra respondió negativamente. Sin embargo, este dato no resultó concluyente, posiblemente

porque la pregunta fue interpretada en términos generales, esto es, casi en forma equivalente a “¿sabes leer?”. Las proporciones de respuesta cambian radicalmente en las preguntas posteriores, en las cuales, por un lado, se solicitó a las/los estudiantes de la muestra señalar si comprenden todo lo que leen, y por otro, en qué áreas específicas experimentan dificultades de comprensión. En ambos casos se obtuvo, como se detalla más adelante, que la mayoría de la muestra reconoce ciertas carencias. Esto coincide con resultados de otros estudios (Sánchez & Brito, 2015; Manzano *et al.*, 2019; Álvarez *et al.*, 2022; Guerra *et al.*, 2022), en tanto provee indicios de que las/los estudiantes no perciben con precisión su nivel de dominio como lectores(as) de los textos escolares que prevalecen en su práctica. La Tabla 1 precisa parte de esta información.

Tabla 1

Percepción de niveles de comprensión lectora de textos escolares

Conglomerado	Comprendo todo adecuadamente	Comprendo en algunas circunstancias, en otras no	Habitualmente tengo dificultades de comprensión
Total de la muestra	20.5 %	71.9 %	7.6 %
BG	24.8 %	69.7 %	4.4 %
BT	11.4 %	75.9 %	11.4 %
Mujeres	19.4 %	75.3 %	6.5 %
Hombres	34.0 %	62.0 %	3.8 %

Como se aprecia, una proporción muy baja de estudiantes de la muestra reconoce comprender todo adecuadamente, situación que se acentúa en el bachillerato tecnológico. Estos datos, referidos a la autopercepción de estudiantes mexicanos del nivel educativo señalado, son consistentes con lo encontrado en otros trabajos acerca del desempeño lector de población con características similares, como el de Gómez (2020), donde las/los estudiantes de bachillerato tecnológico obtienen puntajes por debajo de lo que logran sus pares del bachillerato general. Sin embargo, con relación al género, mientras la tabla anterior indica que los hombres tienen mejor percepción sobre su comprensión lectora respecto a las mujeres, esto no resulta consistente con lo encontrado en otros estudios respecto al desempeño (Errázuriz *et al.*, 2020; Andrade & Utria, 2021; Artola *et al.*, 2021), donde las mujeres obtienen mejores puntuaciones que los hombres.

Con referencia al área en la que radican esas dificultades, el instrumento contempla algunas categorías que habitualmente son señaladas por las/los estudiantes como cuestiones que limitan su comprensión de lectura, pero también otras con cuyo significado posiblemente no se encuentren familiarizados(as). Tal es el caso de las dificultades para realizar inferencias lectoras o para monitorear la comprensión. La posibilidad de que no distingan con precisión a qué se refieren tales tareas de lectura —por ende, las dificultades para llevarlas a cabo— no solo puede radicar en que entiendan a qué se refiere el concepto (qué significa inferencia o monitorear) sino también en la cuestión de que esas acciones formen parte de sus estrategias habituales de lectura. Cabe considerar, en este sentido, que la última de estas

acciones implica un desempeño lector experto, el cual no se garantiza en todos los casos (Cassany *et al.*, 2003).

La Tabla 2 agrupa los datos acerca de la percepción de las/los estudiantes de la muestra sobre aspectos puntuales en los cuales experimentan dificultades para entender lo que leen.

Tabla 2

Áreas en que perciben dificultades de comprensión lectora las/los estudiantes

Conglomerado	Comprender palabras	Identificar ideas principales	Hacer inferencias	Monitorear la comprensión
Total de la muestra	62.9 %	19.2 %	25.0 %	24.6 %
BG	57.2 %	19.4 %	29.0 %	26.2 %
BT	74.7 %	19.0 %	17.8 %	21.5 %
Mujeres	60.2 %	17.2 %	35.5 %	26.9 %
Hombres	52.0 %	24.0 %	18.0 %	32.0 %

Nota. Esta tabla y la siguiente concentran datos de respuestas a preguntas no excluyentes. Los porcentajes en ningún caso suman 100, dado que un(a) mismo(a) estudiante pudo haber respondido afirmativamente a más de alguna de las áreas de dificultad consideradas en las columnas, o bien no haber ubicado su respuesta en otras.

De acuerdo con lo que se distingue en la tabla, una gran parte de la muestra señala tener *dificultades para comprender el significado de algunas palabras*. Esto, aparte de reflejar lo limitado que puede estar su vocabulario, fenómeno asociado con factores como una memoria limitada, a su vez, afectada por prácticas vernáculas (por ejemplo, leer textos atomizados tipo mensaje de red social), provee información sobre las otras áreas de dificultad, aunque en la percepción de la muestra no esté declarado. Por ejemplo, si no se conoce el significado de palabras en un texto, seguramente se ve también afectada la capacidad para identificar ideas principales.

En cuanto a las otras áreas, según los datos aportados por la muestra, entre una cuarta y una tercera parte declara tener dificultades, aunque no se tiene evidencia de su desempeño real en términos de efectivamente identificar con precisión las ideas principales de un texto. Por otro lado, como ha sido mencionado previamente, tampoco existe evidencia de que cuenten con una idea clara de lo que representa hacer inferencias o monitorear la comprensión de lo leído. A las explicaciones plausibles sobre esto último dadas en párrafos anteriores hay que añadir la de que en el instrumento no se preguntó si como parte de su práctica lectora han recibido instrucción sobre estos aspectos.

La Tabla 3, donde se agrupan los datos referidos a la percepción general como escritores, permite apreciar cómo casi la mitad de las/los estudiantes del BG declara tener dificultades, mientras en el caso del BT esta proporción es superior al 60 %. Cabe suponer que la concepción de la escritura que tienen estos(as) estudiantes es básicamente la de agrupar información en un texto, por encima de comunicar ideas

y organizarlas en este. Igualmente, parece prevalecer la idea de que la redacción refiere más al cuidado de aspectos de forma que de construcción y comunicación de ideas.

Tabla 3

Áreas en que perciben dificultades de escritura las/los estudiantes

Conglomerado	Aspectos formales de la escritura			Aspectos de la escritura como pensamiento elaborado		
	Ortografía	Vocabulario adecuado	Sintaxis y otras reglas gramaticales	Exposición de ideas clara y precisa	Desconoce estructura del texto que le piden producir	Adecuar escritura a destinatario del texto
Total de la muestra	50.4 %	29.9 %	17.8 %	30.4 %	13.4 %	8.9 %
BG	44.1 %	28.3 %	17.9 %	30.3 %	13.1 %	9.7 %
BT	62.0 %	32.9 %	17.7 %	30.4 %	13.9 %	7.6 %
Mujeres	41.9 %	31.2 %	16.1 %	35.5 %	11.8 %	8.6 %
Hombres	48.0 %	24.0 %	20.0 %	22.0 %	16.0 %	12.0 %

Con relación al tipo de dificultad¹ que señalan tener, las proporciones mayores se ubican en aspectos como la ortografía y el vocabulario, consideradas en este trabajo cuestiones de forma, mientras en los aspectos que refieren a la escritura como construcción y comunicación de pensamiento, la mayor proporción reconoce dificultades para exponer de manera clara y precisa las ideas. Esta tendencia a considerar la escritura encaminada a un producto formal, al cual se imponen requisitos, por encima de concebirla como proceso de pensamiento que se materializa en un texto, es común entre estudiantes y docentes de este nivel educativo. Las/los docentes centran la enseñanza de la escritura en la elaboración de textos con buena ortografía, según muestran trabajos como el de Paz *et al.* (2011).

Respecto a las diferencias entre instituciones en la percepción de sus estudiantes en la escritura, destacan las áreas de ortografía, donde más del 60 % de estudiantes del BT reconoce dificultades, frente a menos del 50 % en el caso del BG, lo cual puede ser un indicio de que en el bachillerato tecnológico hay una orientación al uso de la información en la que ese aspecto es menos tomado en cuenta respecto al bachillerato general. Por su parte, en atención al género, destaca una diferencia en la cual los hombres de la muestra declaran en menor proporción que las mujeres tener dificultades para exponer de manera clara y precisa sus ideas al escribir, un dato que arroja bastantes dudas, pero que justifica la necesidad de mayor investigación acerca del desempeño en la escritura, por ejemplo, a través del análisis de textos producidos por estudiantes de este nivel. A lo anterior se puede añadir que, aunque las/los estudiantes de bachillerato reconocen en la escritura un aprendizaje complejo, principalmente en términos de lograr coherencia en sus escritos, un problema subyacente es que cuando escriben algo no reconocen el tipo de texto producido (Álvarez *et al.*, 2022).

Demandas de lectura y escritura escolares

Con relación a los tipos de documentos escritos² que se pide elaborar a las/los estudiantes dentro de las asignaturas que cursan, esta parte de los datos fue obtenida mediante preguntas en escala de Likert, con las categorías de respuesta "Frecuentemente", "Con muy poca frecuencia" y "Nunca", para contar con una idea acerca de la predominancia de determinados textos. Una primera mirada a los datos que se exponen en la Tabla 4 permite notar que el texto preferido por las/los docentes es el resumen, pedido con alta frecuencia a más del 85 % de los estudiantes de la muestra, seguido de los informes escritos, con un 62.5 %. En menor proporción se encontraron la presentación en Power Point, con poco más del 40 %, y los ensayos, con poco más del 30 %. Asimismo, dado que implica elaboración de texto, los exámenes con preguntas "abiertas" son una demanda de escritura a la cual está expuesta más de la mitad de la muestra.

Lo anterior puede sugerir que por lo general la actividad de escritura que se realiza en este nivel corresponde a textos breves, tipo resumen o respuestas a preguntas en las que se recupera información puntual, referida a cuestiones como fechas, títulos de obras, significado de términos, entre otras.

Tabla 4

Demandas de lectura y escritura³ escolares

Conglomerado	Informe escrito		Ensayo		PowerPoint		Resumen		Evaluación escrita	
	Frecuencia*		Frecuencia		Frecuencia		Frecuencia		Frecuencia	
	A	B/N	A	B/N	A	B/N	A	B/N	A	B/N
Total de la muestra	62.5 %	37.4 %	31.7 %	65.7 %	43.3 %	54.0 %	86.2 %	11.6 %	50.0 %	47.7 %
BG	65.5 %	34.4 %	36.6 %	59.3 %	24.1 %	74.5 %	84.8 %	14.5 %	40.7 %	58.7 %
BT	57.0 %	43.0 %	22.8 %	77.2 %	78.5 %	21.5 %	88.6 %	6.4 %	67.1 %	30.8 %

Nota. Frecuencia con que es solicitado el producto: A= Alta; B/N = Baja o nula.

Con relación al producto llamado aquí "informe escrito", las respuestas de las/los estudiantes quizá contemplen textos como monografías, proyectos o incluso prácticas de laboratorio cuyo reporte es solicitado por algunos(as) docentes. Por la proporción que responde la categoría más alta en este tipo de texto, se nota que es una práctica mucho más habitual que, por ejemplo, la del ensayo, como se corrobora en la columna respectiva. Esto es un indicio de que también de parte de las/los docentes pueden predominar demandas de un tipo de escritura más reproductiva que productiva, en el sentido de que contenga y traslade información, con menor presencia de reflexión y elaboración personal de ideas.

En el caso de los ensayos, como se mencionó previamente, los datos corroboran que es una práctica poco solicitada por las/los docentes, aún menos entre los del BT. Un factor que puede explicar esta diferencia es el enfoque y tipo de contenidos que forman parte del plan de estudios en una y otra modalidades de bachillerato. En contraste con los otros textos, el uso de diapositivas aparece como una práctica muy habitual en el caso de los estudiantes del BT, mientras en el del BG se declara una tendencia prácticamente opuesta (aproximadamente tres cuartas partes en el caso del BT señalan que se les pide hacer presentaciones en Power Point, mientras en el BG esa misma proporción indica que se les solicita poco o nada). Aquí se nota una diferencia de fondo no solo en cuanto al tipo de texto solicitado, sino al *formato o soporte* en que se escribe (con predominancia del formato digital, en el caso del BT).

En cuanto a la evaluación escrita, es mucho mayor la frecuencia con que se solicita entre estudiantes del BG, con una diferencia de más de 20 puntos porcentuales respecto al BT. Sin precisar el tipo de evaluaciones que se llevan a cabo ni sus características, este solo dato aporta la idea de una diferencia sustancial en las prácticas con que se valora lo aprendido por las/los estudiantes en cada contexto. Respecto a este punto, al señalarse el tipo de texto como "evaluaciones escritas", los datos permiten afirmar que en el caso del BG se impone una mayor actividad de lectura y escritura con esta práctica, dado que para responder un examen, por ejemplo, se tiene que leer una diversidad de informaciones (instrucciones, tipo de respuesta —si se trata de relacionar concepto con definición, opción múltiple, abierta—, fragmentos de texto que se incluyen como fórmulas o textos breves...) y generar una respuesta escrita, ya sea producto de la asociación de ideas, la exposición de un procedimiento o algoritmo matemático o algún ejercicio a partir de cierto texto breve, como la paráfrasis o la explicación, por ejemplo.

Una mirada de conjunto a estos datos permite distinguir, como se afirmaba al principio de este apartado, cómo el resumen es el tipo de texto que se solicita escribir más frecuentemente a las/los estudiantes de esta muestra. Este producto comprende una vinculación particular entre la lectura y la escritura, pues para hacer un resumen se debe haber leído un texto previamente, sobre el cual se ejecutan acciones como subrayar, separar ideas, añadir notas, marcadores textuales y otros recursos de orden lingüístico. El predominio de esta práctica de escritura sugiere que docentes de bachillerato promueven habilidades como la síntesis entre las/los estudiantes, y dan relevancia a la recuperación de información como evidencia de aprendizaje.

De lo anterior se deriva la necesidad de abordar la participación de las/los docentes en la formación de lectores y escritores. Preguntas como ¿qué tipo de guía ofrecen a sus estudiantes en actividades de lectura y de escritura? ¿Qué modalidades de revisión y retroalimentación ofrecen a una tarea solicitada? ¿Proporcionan al (a la) estudiante estrategias que le ayuden a mejorar su desempeño lector y su desempeño en la escritura? A partir de datos en torno a preguntas como las anteriores es posible proponer prácticas de acompañamiento al estudiantado en la lectura y la escritura que propicien mejores desempeños, tanto en el bachillerato como en la formación universitaria.

Causas de buen desempeño lector y escritor según las/los estudiantes

Por otra parte, este último bloque del análisis de los datos, agrupados en la Tabla 5, se centra en los aspectos considerados relevantes para ser un buen lector desde la percepción de las/los estudiantes de la muestra. Para una mejor apreciación, se presentan solamente las causas que fueron consideradas con alto nivel de relevancia, organizadas desde el criterio de la institución, en el cual se encontraron diferencias más notables.

Tabla 5

Causas atribuidas al buen desempeño lector y escritor por institución

Lectura				Escritura			
Rubro	Total muestra	BG	BT	Rubro	Total muestra	BG	BT
Esfuerzo	96.7 %	98.2 %	93.6 %	Esfuerzo	97.2 %	98.1 %	96.1 %
Inteligencia	87.5 %	84.8 %	89.9 %	Inteligencia	92.9 %	92.2 %	93.6 %
Conocimientos previos sobre el tema	85.5 %	80.7 %	91.7 %	Conocimientos previos sobre el tema	92.0 %	91.7 %	92.3 %
Posibilidad de hacer inferencias	82.6 %	95.5 %	77.1 %	Conocimientos de estructuras textuales	93.7 %	96.5 %	91.6 %
Conocimientos de estructuras textuales	86.1 %	88.3 %	82.3 %	Motivaciones para estudiar	94.2 %	95.2 %	93.7 %
Motivaciones para estudiar	92.9 %	94.2 %	92.4 %	Propósitos que se persiguen para escribir	94.6 %	94.4 %	94.9 %
Propósitos que se persiguen al leer	93.3 %	94.4 %	91.1 %	Estado de ánimo	84.3 %	84.8 %	83.3 %
Estado de ánimo	87.5 %	89.0 %	84.8 %	Dificultad del texto	84.8 %	83.2 %	86.1 %
Dificultad del texto	79.4 %	77.2 %	83.5 %	Disponibilidad de materiales de consulta	87.1 %	88.0 %	86.2 %
Disponibilidad de materiales para leer y lugar	83.0 %	84.8 %	77.7 %	Explicación de los profesores	86.2 %	86.2 %	86.2 %
Explicación de los profesores	85.7 %	82.1 %	92.4 %	Posibilidad de estudiar con compañeros	58.0 %	55.3 %	62.7 %

La tabla anterior concentra cerca de una docena de aspectos que dentro de su actividad escolar cotidiana son atribuidos desde la percepción de las/los estudiantes a un buen desempeño lector y escritor. Esta tabla incluye factores de diverso orden, de acuerdo con lo que se demanda a la persona: *cognitivo-lingüístico*, en tanto refiere a conocimientos previos sobre un tema o a identificar estructuras textuales, por ejemplo; *emocional-actitudinal*, en atributos como el esfuerzo o el estado de ánimo, y *situacional-social*, entre los que destaca la disponibilidad de materiales para leer y la posibilidad de hacerlo como parte de la actividad de estudiar junto a otros compañeros.

Según reflejan los datos de la Tabla 5, prácticamente existe unanimidad en la percepción de las/los estudiantes de ambas instituciones en que el factor principal para ser buen lector es el esfuerzo individual. Otros factores atribuidos al buen desempeño lector por proporciones superiores al 90 % de la muestra, como la motivación y propósitos de lectura, tienen también esta orientación centrada en la actuación individual.

En lo relacionado con factores cognitivos, destaca la inteligencia, asignada así por cerca del 90 % de la muestra, tanto para desempeñarse bien en lectura como en escritura. Este factor, junto con los conocimientos previos sobre un tema y el conocimiento específico de estructuras textuales, representan una ventaja de desempeño en el caso de la escritura desde la percepción del estudiantado de ambas instituciones. Nuevamente, la cuestión individual prevalece sobre las posibilidades colectivas, en una especie de significado de tales factores como un capital personal que determina mejores desempeños.

Sin embargo, en lo referido a la posibilidad de hacer inferencias hay una notable diferencia entre la proporción de estudiantes que asigna relevancia para un mejor desempeño lector si se compara el BT (menos de 80 %) con el BG (casi 100 %). Señalamientos como estos conducen a la posibilidad de que en el BG hay algunas ideas acerca de la comprensión lectora que incluyen el conocimiento del papel de las inferencias, así como una probable mayor exposición a textos académicos respecto de quienes estudian el BT.

Otra de las diferencias entre instituciones en esta atribución de causas se da en lo referente a la atribución de relevancia a la labor del (de la) docente. Para la parte de la muestra proveniente del BT las explicaciones de sus profesores(as) resultan más importantes en relación con los del BG. Esta diferencia sugiere, entre otras cosas, que la lectura puede tener algún respaldo en la enseñanza sensiblemente distinto a lo que tiene lugar en el BG.

Esto sienta un precedente de explicación a una problemática que se observa en el posgrado, relacionada con las dificultades que experimentan estudiantes de ese nivel al momento de escribir, sobre todo porque se ve implicado el dominio de diversos recursos de orden cognitivo, social y lingüístico que no son incorporados durante etapas previas, entre otras razones, por la falta de práctica en la escritura hasta que el estudiantado adquiere cierto nivel de autonomía en esa tarea (Arnoux *et al.*, 2004; Zanotto, 2020). Tal problemática hace necesario consolidar —o iniciar, según el caso— el aprendizaje de estrategias de uso de lectura y escritura, como parte de “nuevas alfabetizaciones” (González & Jiménez, 2021).

En este sentido, la misma atribución de causas se comparó en búsqueda de algunas diferencias notables entre géneros. Sin embargo, estas solo se hallaron en lo referente

a la causa "dificultad del texto", señalada como causa importante para el buen desempeño lector por parte de las mujeres en una proporción mucho mayor que los hombres (casi 12 puntos porcentuales de diferencia). Lo anterior llama la atención, porque puede reflejar una percepción compartida entre las y los estudiantes, en cada caso, sobre la base de una experiencia distinta de relación con los textos, lo que en esta muestra sugiere que las mujeres los leen con mayor atención y cuidado.

La última parte de los datos recopilados en esta investigación contempla la percepción de la muestra en torno a lo motivadores o interesantes que les parecen los textos que se les solicita leer en la escuela. Dos terceras partes de la muestra los considera así, aunque con una diferencia muy marcada por categorías: 55.2 % del BG, en contraste con 88.6 % del BT. Este dato sugiere, en consonancia con algunos de los anteriores —sobre todo el que apunta a que en el BT se solicita poco el ensayo y mucho la presentación en Power Point, cuando lo opuesto sucede en el BG— que la población del BT, justamente ante la poca frecuencia de prácticas de lectura y de una escritura donde se permite la expresión de ideas, encuentra los textos más interesantes y su lectura más motivadora que en el caso del BG, donde posiblemente tenga un carácter más rutinario.

En cuanto al género, 65.6 % de las mujeres considera los textos que lee como parte de su actividad escolar interesantes, mientras 44.4 % de los hombres tiene esa misma percepción. Esto da una idea acerca de la predisposición desfavorable, mayor en población masculina, hacia la lectura de textos de tipo académico, la cual resulta poco motivante para ellos si se compara con otros textos a los cuales acceden con fines prácticos (por ejemplo, información para obtener becas). Lo anterior coincide con lo encontrado por Ávila (2018), al encontrar entre estudiantes de bachillerato un pobre interés por la lectura, básicamente porque se trata de una actividad que no les provee recreación.

Conclusiones

Este trabajo presentó un análisis de datos en torno a la autopercepción de estudiantes de educación media superior sobre su desempeño lector y escritor, en concordancia con la pregunta de investigación planteada. En general, se encontró que las/los estudiantes que formaron parte de este trabajo *se consideran mejores lectores que escritores*. Sin embargo, esta percepción se tiene que sujetar a dos filtros de validación, de los cuales se desprende lo relativo que es el juicio que dan sobre sí mismos(as) en términos de su desempeño lector y escritor:

- El nivel de demanda de competencia lectora y escritora puesto a prueba con las tareas y actividades escolares en este nivel educativo, menor a lo que se exige en los niveles posteriores.
- Cierta superficialidad en las respuestas, la cual se pone en contraste cuando aprecian aspectos específicos de dificultad para la comprensión lectora y la escritura. Ante eso, la valoración de su propio desempeño lector pasa de "bueno" a "regular" y hasta "malo" en el caso del desempeño escritor.

El análisis logrado de los datos puede conducir a la idea de que el buen desempeño lector implica una combinación de circunstancias favorables de naturaleza individual, como la motivación y la puesta en juego de capacidades como la inteligencia, otras

que pueden ser adquiridas mediante la instrucción o enseñanza, como el conocimiento de las estructuras de los textos, y de modo particular las que se van constituyendo en estrategias, como la posibilidad de hacer inferencias y la práctica de plantearse propósitos de lectura específicos.

Por otra parte, resalta la discrepancia que existe entre lo que piensan de sí mismos(as) las y los estudiantes como lectores y escritores con relación a lo que algunos estudios señalan y lo comentado entre docentes respecto al desempeño mostrado. Una posible explicación al respecto podría estar orientada por las nociones que tienen estas/os estudiantes con relación a lo demandado de la lectura y la escritura como actividades académicas, en un espacio como el bachillerato, donde representan aprendizajes en proceso de maduración, y el cambio que supone demostrar su dominio o competencia en los estudios de nivel superior.

En términos de las prácticas de enseñanza, este trabajo mostró la importancia de que las/los docentes tomen distancia de algunas formas tradicionales en que llevan a cabo sus clases en el aula, donde centran su interés en el abordaje de contenidos que representan el material básico para evaluar a sus estudiantes, pero atienden en menor medida otras necesidades de aprendizaje, en particular, de estrategias de lectura y escritura para la construcción de conocimiento.

Algunas de las acciones de enseñanza que se pueden incorporar en esta línea son, por ejemplo:

- Integrar en las actividades escolares diversos tipos de textos, tanto en lo que refiere a su temática como a su estructura.
- Procurar la lectura de textos completos y no solamente parte de ellos, dando tiempo para explicar sus características y funciones.
- Retroalimentar los avances individuales y de grupo obtenidos a lo largo de un curso en cuanto a tareas de lectura y escritura.
- Con relación a la escritura, favorecer la elaboración y comunicación de ideas propias, aunque los párrafos logrados sean precarios e incompletos, y desalentar el copiado de textos.

Los resultados aquí presentados evidencian la necesidad de que las/los profesores participen de manera más significativa respecto a la preparación de estas actividades y su exposición a las/los estudiantes de tal forma que para ellos(as) sean claras y asequibles, sobre todo porque una de las causas de sus problemáticas señaladas con mayor énfasis corresponde justamente a las explicaciones de las/los docentes. Como consecuencia, cada docente debe entender que independientemente del nivel en el que realiza su labor, *es un formador de lectores y escritores*, y como tal debe tutelar a sus estudiantes.

Notas:

1 Una proporción cercana al 15 % de la muestra (en todos sus conglomerados) declaró "no tener problemas de redacción", aunque los datos analizados sugieren que privilegian en su percepción los aspectos de forma.

2 Se considera que para escribir un texto escolar —salvo el ensayo en algunos casos— es imprescindible haber leído alguna clase de información, por ello el apartado refiere también a demandas de lectura, aunque las tablas que se incluyen exploran la frecuencia con que se pide a los estudiantes determinado texto a escribir.

3 En el caso de la tabla 4, al tratarse de una variable que no incide en el tipo de tarea de escritura solicitada, no se añaden los porcentajes por género.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Yolanda González de la Torre y José Jiménez Mora. El diseño de la investigación la llevó a cabo Yolanda González de la Torre. La recolección de los datos la desarrolló Yolanda González de la Torre. La interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Yolanda González de la Torre y José Jiménez Mora. La redacción del manuscrito fue realizada por Yolanda González de la Torre y José Jiménez Mora. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ALVARADO, I., CEPEDA, M., DEL BOSQUE, A., RODRÍGUEZ, M., & VEGA, Z. (2021). Bachillerato de origen y habilidades de español en el desempeño universitario. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(2), 719-742.
- ÁLVAREZ, L., GUAÑA, E., & ARTEAGA, Y. (2022). Prácticas de lectura y escritura en el bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 2172-2186.
- ANDRADE, L., & UTRIA, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra*, 21(1), 80-95.
- ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA, C., & SILVESTRI, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- ARTOLA, T., SASTRE, S., JIMÉNEZ-BLANCO, A., & ALVARADO, J. (2021). Evaluación de las actitudes, motivación e intereses lectores en preadolescentes y adolescentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(55), 651-670. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3923>
- ÁVILA, E. C. M. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*. VI (1), 1-28.
- BARTON, D., & HAMILTON, M. (2000) Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- BOILLOS, M. (2018). La autopercepción de las habilidades escritoras en el inicio de la etapa universitaria. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2).
- CASSANY, D., LUNA, M., & ZANS, G. (2003). *Enseñar la lengua*. Graó.
- COORDINACIÓN GENERAL DE CONTROL ESCOLAR (2023). *Informe de Matrícula. Inicio de curso 911 SEP, (2022 - 2023)*. Universidad de Guadalajara.
- CORDÓN, J., & JARVIO, A. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145.
- CUETOS, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8.ª ed.). Wolters Kluwer España.
- CUETOS, F. (2010). *Psicología de la lectura* (8.ª ed.). Wolters Kluwer España.

- ERRÁZURIZ, M., FUENTES, L., COCIO, A., DAVISON, O., BECERRA, R., & AGUILAR, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20, 549-589. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>
- FELIPE, A., & BARRIOS, E. (2016). Futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones. En N. Ibarra, J. Ballester & F. Romero (Eds.), *Investigación en enseñanza de las lenguas y las literaturas* (pp. 53-68). Universitat Politècnica de València.
- FERNÁNDEZ, G., & CARLINO, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(3), 6.
- GARCÍA, M., ARÉVALO, M., & HERNÁNDEZ, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (32), 155-174.
- GÓMEZ, M. (2020). Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
- GONZÁLEZ, B., & VEGA, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad Sergio Arboleda. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116.
- GONZÁLEZ, B., SALAZAR, A., & PEÑA, L. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- GONZÁLEZ, Y., & JIMÉNEZ, J. (2021). Lectura, escritura, matemáticas y habilidades digitales en la escuela. Hacia la necesidad de alfabetizaciones académicas continuas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 480-502.
- GUERRA, J., GUEVARA, Y., & PÉREZ, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95-115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- HAMILTON, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies. Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Routledge.
- HERNÁNDEZ, E. (2015). Prácticas y concepciones de alumnos bachilleres al escribir comentarios de textos narrativos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 232-253.
- HERRERA Y., & DAPELO, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32).
- JIMÉNEZ, L., BARIDON, D., & MANZANAL, A. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 285-307. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45749
- LUQUE, A. (2012). *Desempeño en lectura en alumnos universitarios* [Ponencia]. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.

- MAGLIO, N. & LUQUE, A. (2011). *Definiéndome como estudiante: Cuestionario de autopercepción* [Ponencia]. 3er Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina.
- MAGLIO, N., & LUQUE, A. (2013). *Cuestionario de autopercepción: variables intervinientes en el desempeño en lectura y escritura* [Ponencia]. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- MANZANO, M., IBARRA, M., & BRAVO, N. (2019). Evaluación de las competencias de lectura y escritura como potencial del desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2(2), 90-99.
- OROZCO, E. (2021). *Lectoescritura en el bachillerato y la universidad. Una propuesta didáctica*. Universidad Veracruzana.
- PAZ, A., ROCHA, O., GONZÁLES, G., & ALVÉSTEGUI, M. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad*. Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- ROLDÁN, L., & ZABALETA, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- ROLDÁN, L., & ZABALETA, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(42), 27-38. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_27
- SALVADOR, F. (2005). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos de educación primaria. *Enseñanza*, 23, 349-366.
- SÁNCHEZ, J. M., & BRITO, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13(1), 117-141. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- SORIA, K., & ZÚÑIGA, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50.
- TEJEDOR, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 5-32.
- VARGAS, L., GAMBOA, A., & PRADA, R. (2021). Competencias lecto-escritoras en educación media: Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación de la práctica Pedagógica. *Revista Boletín REDIPE*, 10(6), 356-365.
- ZANOTTO, M. (2020). El desarrollo de la lectura y la escritura académicas en la dirección de tesis doctorales. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(7), 2.