



Revista Lasallista de Investigación
ISSN: 1794-4449
Corporación Universitaria Lasallista

Molina Gutiérrez, Teresa de Jesús; Quintero, Gisela Consolación;
Lizcano Chapeta, Carlos Javier; Burbano García, Lenin Horacio
Creencias y competencias lingüísticas en estudiantes universitarios
latinoamericanos ¿son complementarias o se contraponen?1
Revista Lasallista de Investigación, vol. 15, núm. 2, 2018, Julio-Diciembre, pp. 246-255
Corporación Universitaria Lasallista

DOI: 10.22507/rli.v15n2a19

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69559233020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Creencias y competencias lingüísticas en estudiantes universitarios latinoamericanos ¿son complementarias o se contraponen?¹

Teresa de Jesús Molina Gutiérrez², Gisela Consolación Quintero³,
Carlos Javier Lizcano Chapeta⁴, Lenin Horacio Burbano García⁵

RESUMEN

Introducción. Verificar continuamente la problemática acerca de las escasas competencias lectoras y escritoras en estudiantes de los diversos niveles educativos, incluyendo el universitario, así como evidenciar que la formación de los estudiantes en esas habilidades ha sido escasa en algunos sistemas educativos de Latinoamérica, son razones valederas para continuar las investigaciones al respecto. **Objetivo.** Describir las creencias (representaciones

sociales) construidas sobre el dominio de la lengua en estudiantes universitarios de Venezuela, Ecuador, Perú y Cuba. **Materiales y métodos.** Se empleó el método del Análisis del Discurso, la muestra se integró por 289 estudiantes pertenecientes a ocho universidades, como instrumento de recolección de datos se usó una prueba diagnóstica y los datos se analizaron mediante la estadística descriptiva complementada con el análisis de contenido. **Resultados.** Los principales hallazgos revelan para la categoría dominio de la lengua española la

1 Artículo original derivado del proyecto de investigación: Caracterización de la producción escrita de estudiantes latinoamericanos de Educación y de las concepciones didácticas de los docentes para enseñar a escribir. Investigación iniciada en julio de 2016, en curso. Proyecto financiado por la Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

2 Lic. Letras. Mg. en Lingüística. Dra. en Lingüística. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador. E-mail: teresaj.molina@gmail.com / teresamolina@uniandes.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5957-3482>

3 Lic. Letras. Mg. en Gestión Universitaria. Dra. en Ciencias Pedagógicas. Universidad Nacional de Educación, Ecuador. E-mail: gishelinaq@hotmail.com / gisela.quintero@unae.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0751-2861>

4 Lic. Educación. Abogado. Mg. Ciencias Políticas. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador. E-mail: lizcha_4@hotmail.com / ui.carloslizcano@uniandes.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-12659465>

5 Lic. Pedagogía Profesional. Mg. en Gerencia de la Educación Abierta, Universidad Regional Autónoma de Los Andes, E-mail

leninh_b@yahoo.com / direccionibarra@uniandes.edu.ec <https://orcid.org/0000-0002-7115-4205>

Artículo recibido: 1/05/2018; Artículo aprobado: 19/07/2018

Autor para correspondencia: 1Teresa de Jesús Molina Gutiérrez, E-mail: teresaj.molina@gmail.com

valoración *alto y medio*; en consecuencia, las representaciones sociales halladas indican que los estudiantes tienen la creencia de que cuentan con estrategias que los hace competentes en el dominio de la lengua. Mientras que para las categorías comprensión lectora, niveles sintáctico, semántico y pragmático hay una predominancia de los rasgos *regular y mal*, lo que muestra un manejo deficiente de competencias lingüísticas básicas. **Conclusión.** Existe una clara contradicción entre creencias de los estudiantes y las competencias que tienen.

PALABRAS CLAVE: representaciones sociales, lectura y escritura, niveles semántico, sintáctico y pragmático, estudiantes universitarios.

Beliefs and linguistic competences in latin american university students are they complementary or are they opposed?

ABSTRACT

Introduction. Continuously check the problems about the scarce reading and writing skills of students of the different educational levels, including the university, as well as show that the training of students in these skills has been scarce in some educational systems in Latin America, are valid reasons for continue the investigations in this regard. **Objective.** In this sense, the purpose was to describe the beliefs (social representations) built on the

domain of the language in university students from Venezuela, Ecuador, Peru and Cuba. **Materials and methods.** The Discourse Analysis method was used, the sample was integrated by 289 students belonging to eight universities, as a data collection instrument a diagnostic test was used and the data were analyzed by descriptive statistics complemented with content analysis. **Results** The main findings reveal high and medium valuation for the Spanish language proficiency category; consequently, the social representations found indicate that students have the belief that they have strategies that make them competent in the domain of the language. While for the reading comprehension, syntactic, semantic and pragmatic levels there is a predominance of regular and poor traits, which shows a poor management of basic linguistic skills. **Conclusion.** There is a clear contradiction between students' beliefs and the competencies they have.

KEYWORDS: social representations, read and write, semantic, syntactic and pragmatic levels, university students.

Crenças e competências linguísticas em estudantes universitários latino-americanos são complementares ou estão contraponados?

RESUMO

Introdução continuamente verificar problemática sobre as habilidades de leitura limitadas e escritores entre alunos de diferentes níveis de ensino, incluindo universidades e demonstram que a formação dos alunos nessas habilidades têm sido escassas em alguns sistemas educacionais na América Latina são razões válidas para continuar as investigações a esse respeito. **Objetivo** Nesse sentido, o objetivo foi descrever as crenças (representações sociais) construídas no domínio da língua de níveis Venezuela, Equador, Peru e Cuba. **Materiais e métodos.** o método de análise do discurso, a amostra foi integrado por 289 estudantes de oito universidades, como teste de diagnóstico de recolha de dados instrumento foi usado e os dados foram analisados utilizando análise estatística descritiva

complementada conteúdo foi usada.

Resultados Os principais resultados revelam uma avaliação alta e média para a categoria de proficiência em espanhol; consequentemente, as representações sociais encontradas indicam que os estudantes têm a crença de que possuem estratégias que os tornam competentes no domínio da língua. Enquanto para a leitura de categorias de compreensão, níveis sintáticas, semânticas e pragmáticas há uma predominância de regular e características ruins, o que mostra a má gestão de competências linguísticas básicas. **Conclusão** Há uma clara contradição entre as crenças dos alunos e as competências que eles têm.

PALAVRAS CHAVE: representações sociais, leitura e escrita, níveis semântico, sintático e pragmático, estudantes universitários.

INTRODUCCIÓN

El dominio de competencias en lectura y escritura es determinante para el desempeño social de cualquier individuo debido a que ambas destrezas son prácticas sociales y modos de interacción que requieren para su aprendizaje el desarrollo de destrezas cognitivas, lingüísticas y el conocimiento de la cultura (Peña, 2014). Ambas habilidades se enriquecen progresivamente y se actualizan en paralelo con los cambios sociales (Flotts, Manzi, Polloni, Carrasco, Zambra, Abarzúa, 2016).

Cuando el individuo es consciente de pertenecer a una determinada

comunidad académica o científica debe apropiarse de las formas de leer y escribir de esa comunidad, esas formas circulan en géneros textuales específicos que se presentan en soportes textuales (físicos, digitales) y que requieren, para su interpretación y aprendizaje, el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas, así como conocer las características propias de esa comunidad, en este caso concreto las características de la cultura académica de la educación superior.

Además de esas competencias los estudiantes deben actualizarse continuamente en los principios que sustentan los nuevos paradigmas

comunicativos y que reclaman revisiones importantes sobre las particularidades de la competencia comunicativa que necesitan los ciudadanos en la llamada sociedad tecnológica (Maridueña, 2018) (Prado, 2001).

Para Parodi (2010), Marinkovich y Velázquez (2010), Bolívar y Beke (2000), Carlino (2006, 2004) en muchas universidades no se prepara al estudiante en el uso de estrategias para la lectura y la escritura académica. Aunque se cree que estas competencias se adquieren en el nivel universitario, no es precisamente en estos espacios donde se propicia de modo acertado el contacto de los jóvenes con las diversidades textuales.

Dada la trascendencia de esta problemática, es indiscutible que se deben enseñar formalmente las habilidades requeridas para que los estudiantes se inserten en la cultura discursiva de las diversas disciplinas científicas, ello aporta la capacidad para producir y comprender los textos que circulan en el entorno universitario.

Considerando esa relevancia la finalidad de este estudio fue describir las creencias (representaciones sociales) y competencias en lectura que poseen estudiantes universitarios de Venezuela, Ecuador, Perú y Cuba.

MATERIALES Y MÉTODOS

El método empleado fue el Análisis del Discurso (Van Dijk, 1983), este facilita abordar los procesos comunicativos para describir sus estructuras a nivel textual. Procedimiento apoyado en perspectivas cualitativas y cuantitativas de la investigación; con relación a la primera visión se identificaron las propiedades lingüísticas del texto mediante el Análisis de Contenido (Bardin, 2002), así se analizan los textos a través de categorías o indicadores. Mientras que desde la segunda postura se usó la estadística descriptiva para ponderar la presencia o ausencia de los rasgos establecidos como criterios de valoración.

a. Población y muestra.

La población se conformó por 289 estudiantes de Educación (4to semestre) pertenecientes a las ocho universidades seleccionadas, la muestra fue de tipo no probabilística, “selección orientada por las características de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.173), por lo que se escogió una sección de cada universidad, de manera que el total de la población se convirtió en la muestra.

Tabla 1. Muestra

Universidades	Código	Muestra
2 Venezuela	1PEV	41
	2ABV	40
4 Ecuador	3UCE	31
	4PUE	30
	5CHE	30
	6AEE	39
1 Perú	7HVP	38
1 Cuba	8EVC	40
Total		289

Fuente: elaborado por los autores

b. Instrumento de Recolección de Datos

Los datos se obtuvieron mediante una prueba diagnóstica, estructurada así:

1: datos generales, 2: preguntas cerradas para indagar acerca del dominio de la lengua española, de la escritura y de la lectura, 3: texto para responder preguntas de comprensión. Para valorar las respuestas aportadas por los estudiantes en cuanto a su dominio de la lengua española y de la escritura (representaciones sociales) se empleó la escala *muy alto*, *alto*, *medio*, *bajo* y *muy bajo*. Es así que en total se consideraron dos dimensiones: representaciones sociales sobre el dominio de la lengua española y de la escritura (tres rasgos) y comprensión lectora (dos rasgos),

RESULTADOS

a. Representaciones sociales

Es fundamental interpretar las representaciones sociales que los estudiantes de la carrera de educación de los países ya referidos poseen con relación a su dominio de la lengua, de la escritura y de la lectura. Para lo cual adquiere relevancia la interacción de los estudiantes en los contextos académicos pues ello les permite generar procesos intrasubjetivos e intersubjetivos que les lleva a dar sentido a particulares mundos simbólicos, asignando significados a los eventos sociales (Moscovici 2008, Jodelet 2000).

En cuanto al *Dominio de la lengua española*, los estudiantes encuestados consideran que tienen un dominio *alto* y *medio*, discriminado así: 1PEV: *alto*, 34.1%, *medio*, 41.4%, 2ABV: *alto*, 40%, *medio*, 42,5%, 3UCE: *alto* 43,7%,

medio 37,5%, 4PUE: alto 40%, medio 43%, 5CHE: alto 46,6%, medio 43,3%, 6AEE: alto 41%, medio 35,8%, 7HVP: alto 39,4%, medio 42%, 8EVC: alto 40%, medio 42,5%.

Ello facilita precisar que estos estudiantes desde sus espacios simbólicos y representaciones sociales están convencidos de que dominan la lengua española, lo cual indica que al creer que tienen un manejo *alto* y *medio* de esta competencia, asumen que disponen de las habilidades requeridas para apropiarse acertadamente del contexto de producción y de las herramientas lingüísticas que intervienen en la producción y en la comprensión textual (Piatti, 2013).

Dominio de la escritura. Estudiantes de Perú, Venezuela, Ecuador y Cuba

En cuanto al *Dominio de la escritura*; Venezuela, Ecuador Cuba y Perú muestran una predominancia de las alternativas *alto* y *medio* para la categoría *Dominio de la escritura*, respectivamente: 1PEV: 29% y 48,7%, 2ABV: 27,55 y 52,5%, 3UCE: 40,6% y 46,8%, 4PUE: 46,6% y 50%, 5CHE: 53,3% y 40%, 6AEE: 43,5% y 48,7%, 7HVP: 31,5% y 60,5%, 8EVC: 57,5% y 40%. De modo que de acuerdo con las representaciones sociales de estos estudiantes poseen habilidades que los hacen competentes según Zabaleta (2014) para leer, hablar y escuchar, así como para dominar los aspectos semánticos, sintácticos, pragmáticos y morfológicos necesarios para escribir.

Esa es una valoración muy optimista que se elabora en los entornos de interacción cotidianos: espacio comunitario, familiar, universitario. El contenido de la representación se percibe a partir de las opiniones, información manejada y actitudes hacia el objeto, sin duda que estos informantes, dada su condición de universitarios asignan una valoración especial a la escritura por cuanto la emplean para cumplir con las actividades académicas, para divertirse, hacer relaciones sociales, resolver problemas legales, cotidianos, laborales, entre otros.

Dominio de la lectura. Estudiantes de Perú, Venezuela, Ecuador y Cuba

Para el *Dominio de la lectura* predomina la alternativa *alto* y *medio*, discriminada así: 1PEV: 39 % y 46,3 %, 2ABV: 37,5 % y 50 %, 3UCE: 37,5 % y 56 %, 4PUE: 36,6 % y 53 %, 5CHE: 40 % y 50 %, 6AEE: 35,8 % y 51 %, 7HVP: 34 % y 55 %, 8EVC: 47,5 % y 52,5%. Ello significa que las representaciones de los participantes les induce a creer que son autónomos como lectores, en consecuencia, como lo señala Cassany (2009), efectúan adecuadamente la interpretación simbólica que requiere conocer la lengua, el tópico y contar con el bagaje cultural necesario para que se realice acertadamente la transacción texto-lector.

En esta valoración juega un papel muy importante el hecho de que los estudiantes son actores sociales activos en los entornos académicos, por lo tanto, saben que son los llamados a demostrar competencias como lectores y a valerse

de la lectura para obtener conocimientos. Se cumple de esta manera un proceso de carácter simbólico que da origen a las representaciones, las cuales suministran códigos de construcción de la realidad para asignar significados y reproducir las relaciones sociales.

b. Comprensión Lectora

La categoría *Comprensión lectora* se evaluó asignando la lectura de un párrafo correspondiente al texto de Galeano (1977), se solicitó a los estudiantes responder tres preguntas: seleccionar la idea principal, escoger la opción correcta que indica con quién se identifica el escritor en su reflexión y explicar el significado de la expresión “humillados de esta tierra”. Se obtuvo lo siguiente:

Construye la significación de la representación global del texto (idea principal y secundaria)

Para el indicador *Construye la representación del significado global del texto*, se puede observar que los estudiantes de las universidades venezolanas: 1PEV 61% y 2ABV 57,5%, se ubican en la escala *mal*, respectivamente. Por otra parte, para las universidades ecuatorianas, los resultados indican que la mayoría de ellas, en este mismo indicador, también están en la escala *mal*: 3UCE5, 6%, 5CHE 60%, 6AEE 56% y 4PUE 50%.

Construir la representación global del significado del texto, involucra comprender la idea principal y las

ideas secundarias; ello se determinó solicitando a los estudiantes que una vez leído el texto usado para tal fin, seleccionaran cuál era la idea principal, para esto se les ofrecieron cinco alternativas de respuesta, de ellas sólo una era la respuesta correcta.

La evaluación de este aspecto ubicó a la mayoría de las muestras en la escala *mal*, en consecuencia, estos estudiantes poseen limitadas habilidades para identificar la oración que sintetiza la significación esencial del párrafo (idea principal), es decir, no pudieron reconocer la persona, objeto o referente en torno al cual giró la disertación del escritor.

Para identificar la idea secundaria también se ofrecieron cinco alternativas de respuesta, en estas no se requirió literalmente que escogieran la idea secundaria, sino que se planteó una proposición afirmativa que llevaba a escoger una idea que pudiera complementar el sentido global del texto. De manera análoga, se debe afirmar que los informantes no lograron identificar las ideas que amplían, ejemplifican o desarrollan (idea secundaria), el núcleo principal significativo del texto.

Al continuar evaluando el indicador *Construye la representación del significado global del texto*, para la Universidad peruana 7HVP, los datos la ubican en las escalas *regular*, 31,6% y *muy bien*, 15,8%. En el mismo sentido, y en lo que atañe a la universidad cubana 8EVC, la mayoría de los estudiantes evaluados se ubicaron en las escalas *excelente*, 17,5%, y *muy bien*, 32,5%. Hallazgos que muestran que a diferencia

de las seis universidades ya referidas, los estudiantes pertenecientes a estas dos últimas instituciones, evidenciaron mejores habilidades para elaborar hipótesis y confrontarlas con los datos del texto para obtener significados.

Realiza inferencias

Para el indicador *realiza inferencias*, la mayoría de los estudiantes de las universidades 1PEV, 6AEE y 4PUE, se ubicaron en la escala *regular* con 41,5 %, 71,8 % y 40 %, respectivamente. Es así que existe en esta muestra habilidades regulares para elaborar deducciones y conclusiones sobre aspectos del texto que no aparecen explícitos, para ello es necesario hacer uso del conocimiento conceptual y lingüístico, además de recurrir a los esquemas ya internalizados. En lo que concierne a los datos obtenidos para las universidades 2ABV 55 %, 3UCE 45,2 % y 5CHE 60 %, se clasificaron en la escala valorativa *mal*, lo que deja en claro dificultades relevantes.

Por su parte, los resultados para la universidad 7HVP presentaron un equilibrio entre los porcentajes correspondientes a *muy bien*, 26,3 % y *bien*, 21 %, lo cual suma el 47%. Por otro lado, los datos para las escalas *regular* 26,3 % y *mal* 26,3 %, obtuvieron idénticos resultados, por lo que al sumarlas arroja un 53 %.

Lo que indica que el 47 % de ellos, durante el proceso de lectura, logró activar informaciones que no aparecen explícitamente en el texto (inferencias). Mientras que el restante 53% de los estudiantes, no pudo poner en relación

los enunciados explícitos que presentó el autor, con otros que fueron omitidos y que requerían de los conocimientos previos, por lo tanto no tuvieron la capacidad de elaborar el nuevo enunciado (hipótesis para explicar el enunciado implícito) que requería construir el significado de “humillados de esta tierra”.

La universidad 8EVC, presentó para la escala *muy bien* el 35 %, mientras que la escala *bien* obtuvo el 30%, para acumular un total de 65% en estos rangos. De ello se puede deducir que los estudiantes evaluados poseen capacidades para moverse de lo conocido a lo desconocido, estableciendo nexos entre ambos a través de las hipótesis, por lo que alcanzan la confirmación de las mismas y logran que lo desconocido se convierta en conocido (Sacerdote y Vega, 2005).

Por último, comprobar que la categoría general Comprensión Lectora, con sus subcategorías (*Construye la representación del significado global del texto, idea principal y secundaria*) fue evaluada, en su mayoría, con la escala *mal*, ratifica que este grupo de estudiantes tiene mayores limitaciones para analizar, aplicar, sintetizar, conocer, criticar, construir y reconstruir los nuevos conocimientos con los que interactúa día a día y, menos aún, pueden apropiarse de ellos aportándole su propio significado.

DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados para el dominio de: lengua española, lectura

y escritura, se puede precisar que los estudiantes creen poseer un manejo *alto* y *medio* de la lengua. Es así que de acuerdo con sus representaciones sociales (creencias) asumen que pueden ser competentes en diferentes situaciones de habla y escritura, utilizan eficientemente los distintos tipos de textos y se desempeñan acertadamente en las situaciones comunicativas propias de las prácticas sociales cotidianas. La coincidencia en su apreciación optimista sobre el dominio de la lengua tiene que ver con que la misma es de uso instrumental, los hablantes nativos poseen competencias innatas para emplearla, conocen su léxico, gramática, y reglas; por lo que de modo ingenuo se le ve como algo elemental de lo que se puede dar cuenta haciendo uso del sentido común; esa pre-concepción se asocia con la representación elaborada.

Las debilidades más significativas con respecto a la comprensión lectora apuntaron a limitaciones para elaborar el sentido global del texto, para entender las ideas principales y secundarias, así como para realizar inferencias. En consecuencia, la mayoría de la muestra se ubicó en la escala *mal* y *regular*, ello indica que existen dificultades en cuanto al manejo de habilidades que les permitan obtener un modelo del significado del texto considerando las claves textuales, lo cual ocurre debido a que no se logra la transacción interactiva y constructiva entre la ideas del autor (claves sociales, gráficas y semánticas) y las estructuras del conocimiento del lector (Goodman, 1996, Solé, 1992; Marín, 2001, Lerner, 2001)

Es relevante hacer la salvedad, en cuanto a esta categoría, para los estudiantes peruanos y cubanos, quienes obtuvieron calificaciones de *regular*, *bien*, *muy bien*, de modo que mostraron mejores habilidades para comprender el texto, realizar inferencias, relacionar las partes del texto, hacer uso de sus conocimientos extratextuales y vincular los significados con el contexto.

CONCLUSIONES

Así pues que hacerse competente en su uso implica no sólo el éxito como estudiante, sino también contar con el poder para dirigirse y comunicarse con quienes emplean las habilidades legítimas del lenguaje oral o escrito (Clerici, et.al 2015), lo que además involucra el empleo del lenguaje con voluntad propia. Premisa que es corroborada por Agudelo (2006), al puntualizar que los estudiantes todavía no han adquirido plena consciencia de que los “hábitos intelectuales (leer y escribir) son tan inherentes a la vida académica como el hablar y escuchar lo son a la vida cotidiana” (p.1), así como desestiman que carecer del dominio del lenguaje se convierte en un elemento de exclusión y de discriminación sociocultural (Flotts, et al., 2016).

Por último, es relevante precisar que, no obstante esta situación nada satisfactoria, es necesario tener muy en cuenta la complejidad que revisten los procesos de lectura y escritura, pues como lo indica Carlino (2013) comprensión, producción de textos y conocimiento son inseparables,

asimismo, la escritura produce y legitima el conocimiento. Consecuentemente, es perentorio el esfuerzo colaborativo de todos los responsables para lograr que ambas habilidades sean abordadas como ejes transversales en todos los niveles educativos.

REFERENCIAS

- Agudelo, M. (2006). Comprensión y producción textual y /o discursiva: fusión de competencias cognitiva y comunicativa. *Repes* [Revista electrónica]. 2, (4), 1-14 (<https://goo.gl/jKPfHi>).
- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. y R. Beke (2000). "El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los abstracts". En: *Cuadernos de Lengua y Habla*. Centro de Investigación y Atención Lingüística (CIAL), ULA, pp. 95-119.
- Carlino, P. (2006): "Escribir, leer y aprender en la Universidad". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2004). El proceso de escritura académica. *EDUCERE. Artículos Arbitrados*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 355-381.
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados (Comp.). Barcelona: Paidós.
- Clerici, C., Monteverde, A., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26, (50) 35-70.
- Flotts, M., Manzi, J., Polloni, M., Carrasco, M., Zambra, C., Abarzúa, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Chile: UNESCO.
- Galeano, E. (1977). Defensa de la palabra. Literatura y sociedad en América Latina. *Nueva Sociedad*, n°33, 17-24.
- Goodman, K. (1996). La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. México: Universidad Nacional de México.
- Mariduña, R. (2018) Una estrategia de orientación metodológica para fortalecer el aprendizaje del Inglés Técnico en la carrera de Ingeniería Civil. Vol 2 Núm 17 <https://doi.org/10.31876/re.v2i17.264>