

Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria



Conceptos y estrategias
para la comprensión
de textos académicos

Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria : conceptos y estrategias para la comprensión de textos académicos / Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez, Bárbara Maricely Fierro Chong, Erica María Ossa Taborda...[y otros 2]. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2023.

ISBN digital: 978-958-763-615-4

195p.: il.

1. Alfabetización (Educación) -- Investigaciones 2. Lectura -- Enseñanza 3. Escritura -- Enseñanza 4. Educación superior -- Investigaciones 5. Universidades -- Estudio de casos

i. Fierro Chong, Bárbara Maricely ii. Ossa Taborda, Erica María iii. García Caballero, Ángela María iv. Meneses Castañeda, María Erica.

CDD: 378.17 H12h BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 104628

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104628>



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stephanie Lavaux

Director de Investigaciones - PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial - PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Antioquia y Chocó

P. Huberto Obando Gil

Vicerrector Académico Antioquia y Chocó

Jorge Arvey Toro Ocampo

Directora de Investigación Antioquia y Chocó

Elizabeth Meneses Ospina

Coordinador de Publicaciones Antioquia y Chocó

Santiago Higueta Posada

Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria
Conceptos y estrategias para la comprensión de textos académicos

Autores:

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez

Bárbara Maricely Fierro Chong

Erica María Ossa Taborda

Ángela María García Caballero

María Erica Meneses Castañeda

Corrección de estilo

Isabel Cristina Salazar

Diseño y diagramación

Mauricio Salamanca

ISBN digital: 978-958-763-615-4

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-615-4>

Primera edición:

2023

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D. C. - Colombia

2023

Esta publicación es el resultado del proyecto “Caracterización de los procesos de comprensión y producción de textos de los estudiantes de la facultad de educación virtual distancia, sede Bello” modalidad distancia tradicional de la Rectoría Antioquia Chocó con código de convocatoria C117-40- 210, perteneciente al Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas GEIEP y Financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

“Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los proceedings publicados en Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria fueron seleccionados por el Comité Científico de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos por Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a los autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual que acoge UNIMINUTO.

Contenido

Agradecimientos.....	5
Prólogo.....	7
Autores.....	11
Presentación	13
Introducción	17
Resumen	23
Lectura y escritura académica en la universidad contemporánea.....	25
REVISITAR LOS REFERENTES DE LA <i>ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA</i>	28
EL DISCURSO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	33
LA <i>COMPETENCIA COMUNICATIVA</i> Y LA <i>COMPRENSIÓN DE LECTURA</i>	37
CONCEPTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA <i>COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA</i> EDUCACIÓN SUPERIOR	42
Resultados de la caracterización de los procesos de lectura y escritura de estudiantes universitarios.....	59
DISEÑO METODOLÓGICO.....	59
POBLACIÓN SUJETO DE ESTUDIO.....	60
RECONOCIMIENTO DE INFORMACIÓN IMPLÍCITA EN EL TEXTO E IDENTIFICACIÓN DE INFORMACIÓN ABSTRACTA	63
RECONOCIMIENTO DE TIPOLOGÍAS Y ESTRUCTURAS TEXTUALES	64

RELACIÓN DE INFORMACIÓN DEL TEXTO CON OTRA NO CONTENIDA DE MANERA EXPLÍCITA Y QUE SE RELACIONA CON EL BAGAJE CULTURAL DEL ESTUDIANTE	65
CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTILO Y CONTENIDO DE UN TEXTO	67
RECONOCIMIENTO DE LAS IDEAS GENERALES DE UN TEXTO	68
PRODUCCIÓN TEXTUAL.....	70
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	71
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES	72
RESULTADOS CON REFERENCIA A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL TRABAJO DE AULA	81
Tipologías textuales de la literatura académica	93
TEXTO EXPOSITIVO.....	99
TEXTO ARGUMENTATIVO O ENSAYO ACADÉMICO.....	111
TEXTOS MULTIMODALES	119
ESTRATEGIAS DE MODELIZACIÓN O DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	125
Recomendaciones para la lectura y comprensión de textos académicos	135
TIPOS DE LECTURA.....	137
ESTRATEGIAS DE LECTURA	139
EJEMPLO DE ANÁLISIS DE TEXTO PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN	144
Conclusiones.....	171
Índice de Tablas.....	173
Índice de Figuras	175
Anexos	177
CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	178
Glosario	179
Referencias	183

Agradecimientos

A la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, por el compromiso en la ejecución de este proyecto de investigación y la disposición académica, administrativa y financiera para llevar a feliz término cada una de las propuestas que emergieron a lo largo del trabajo que deviene de una investigación.

Prólogo

Desde la concepción primigenia del hombre, la necesidad y voluntad de enviar y/o transmitir sentimientos e ideas ha sido condición *sine qua nom* en su desarrollo individual y social; por ello, el saber seleccionar los mantos de palabras adecuados en correspondencia con la intención y finalidad comunicativa siempre será motivo de análisis juicioso.

La sociedad diseña modelos de interacción entre diversos agentes socializadores de cultura y la universidad, como parte consustancial de suma importancia en la sociedad, juega un papel esencial en dicho entramado de voces; entonces, la formación de educadores capaces de asumir y conducir acertadamente el proceso de comprensión, análisis y construcción de significados desde adecuados modelos de creación lingüística, constituye un elemento de primordial orden.

En este sentido, pudieran aparecer las siguientes encrucijadas: ¿es el texto académico distinto o superior a otros tipos de textos?, ¿deberán existir modelos de comunicación del texto académico distintos a los modelos ya tradicionales?, ¿siempre se comunicará de la misma manera?, ¿cómo lograr la adecuada selección de ideas en el acto de comunicar? y, en consecuencia, ¿qué texto construir? Estas interrogantes son las que condicionan la necesidad de recorrer un camino teórico-práctico, en ocasiones disperso, que permita el desarrollo de habilidades en relación con la tipología textual y, por ende, en la comprensión, análisis y construcción de textos académicos orales y escritos, a partir de las diversas posibilidades existentes.

Ello precisa tener en cuenta las prácticas lingüísticas y sus diversos usos, que obligan a (re)considerar la diversidad de textos presentes en la vida cotidiana, por lo que el uso acertado del sistema lingüístico en función de qué se quiere decir, cómo

se quiere decir y para qué se quiere decir se convertirá en el centro o foco de atención de cada hablante.

La universidad, como nivel superior que modela buenas prácticas comunicativas en docentes y estudiantes, juega un papel importante en esta dirección y en especial la clase de lengua y literatura, por constituirse en modelación de las correctas prácticas sociodiscursivas; pero no será el único laboratorio vivo para dichas prácticas, pues los hablantes, como parte integrante de una comunidad y familia, permanentemente estarán recorriendo variados caminos donde se interrelacionarán las tipologías textuales, los usos y normas en función de las necesarias producciones académicas.

Resulta imprescindible conocer el papel valioso que ocupa el lenguaje y, por consiguiente, la producción de significados, en la necesaria adquisición de saberes que el estudiante va recibiendo a lo largo de la vida escolar, no solo en el área de lengua y literatura sino en todas las áreas curriculares, pues en ellas la producción de saberes o verbalizaciones del pensamiento siempre estarán mediadas por la adecuada formación lingüística que el estudiante posea, como condición inexcusable para dar a conocer sus juicios, valoraciones sobre los objetos de estudio determinados y, entonces, participar en el proceso de comprensión del texto académico universitario. De ahí el valor de la adecuada didáctica del texto en función de las diversas tipologías textuales.

Le corresponde al profesor de lengua y literatura enseñar a seleccionar los apropiados referentes a partir de posibilidades lingüísticas y cognitivas reales de sus estudiantes, de manera que se pueda ascender en el conocimiento atendiendo a las zonas de desarrollo próximo y potencial que posee cada individuo. Por ello, el enseñar a desarrollar habilidades lingüísticas discursivas, en función de las necesidades sociales y personales, debe ser el centro de la clase de lengua y literatura.

Otra gran interrogante pudiera matizar estas líneas:

¿Qué principales habilidades deben poseer los estudiantes universitarios para enfrentar el gran reto de la comprensión, análisis y producción de significados académicos?

En las clases de lengua y literatura y con énfasis en las de construcción de significados, muchas veces no se toma en consideración la importancia de este proceso en el desarrollo emocional e intelectual del estudiante. En ocasiones, el estudiante universitario ve dicha clase o actividad como algo forzado, obligado y tedioso, pues no asume su rol de manera consciente en ese proceso que se desarrolla.

Una gran causa de esta desatención escolar estriba en que, en muchas ocasiones, el profesor desconoce el inventario de realidades que el estudiante posee, lo que trae como consecuencia:

- Falta de interés y originalidad por lo que puede comprender y producir
- Contentarse con una simple relatoría de hechos a partir de la orden indicada

Ante la pregunta *qué voy o debo escribir* sobreviene la preocupación *qué sé/he comprendido sobre lo que debo escribir*, que aproximaciones psicológicas he desarrollado/madurado que permiten comprender ese texto académico y, como resultado, producir un nuevo significado académico.

Esto marcha aparejado a que, en muchas ocasiones, no se plantean tareas/situaciones comunicativas que hagan mover el pensamiento y, por consiguiente, no se entrena al estudiante en estos ejercicios. Todo ello trae como consecuencia que no se atiende el proceso constructivo como un proceso cultural, pues al verbalizar el pensamiento el que escribe puede revelar lo mejor o peor de sí, aquello que en ocasiones no suele expresar ante alguna(s) persona(s) determinada(s).

Por consiguiente, se retoma la interrogante: ¿los problemas que hoy se enfrentan para que el proceso de comprensión, análisis y construcción de significados académicos sea consciente y desarrollador serán de índole teórica o didáctica?

Estas ideas, entre otras tantas y valiosas, marcan el camino del libro *Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria. Conceptos y estrategias para la comprensión de textos académicos*, pues sin pretender brindar posiciones absolutas, recrea este proceso teórico práctico y, por consiguiente, didáctico, en la educación universitaria, donde en ocasiones se perciben posiciones esquivas en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

La estructuración didáctica del libro permite un mejor acercamiento al tema, pues asume argumentaciones reconocidas en el ámbito académico y las recrea a partir de propuestas sugerentes. Cada una de sus partes así lo atiende desde la proposición de un acertado recorrido teórico que no pretende apartar las elaboraciones ya establecidas, sino sistematizar en un único cuerpo algunas de ellas y, lo más importante, brinda recomendaciones útiles que no persiguen constituirse en patrón de fuerza, sino más bien en botón de muestra para las nuevas y sucesivas contribuciones que en el proceso de comprensión, análisis y construcción de significados académicos se realizan.

El noble propósito de contribuir en la formación de un comunicador competente, específicamente en el nivel universitario y desde la relación armónica entre comprensión-análisis y construcción de significados, le otorgan a este serio y noble trabajo académico méritos suficientes para constituirse en material de estudio obligado.

Sirvan estas líneas para asumir un proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión, análisis y producción de significados que atienda al texto/discurso académico no solo como producto, sino como proceso siempre recursivo y nunca lineal, que generará variadas modelaciones y mejores comunicadores.

Dr. C. Edgar Borot Peraza
Universidad de Matanzas, Cuba
3 de junio de 2022

Autores

MAIRA ALEJANDRA PULGARÍN RODRÍGUEZ

Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Líder de Investigación de la Facultad de Educación Uniminuto. Miembro del Grupo de Investigación GEIEP. Investigador Junior Minciencias. Investigadora Principal de proyectos de Investigación del Sistema Uniminuto. Miembro de redes internacionales de investigación y lenguaje. Miembro del Comité científico de Taller Humanísticas Cuba.

Correo: maira.pulgarin@uniminuto.edu

BÁRBARA MARICELY FIERRO CHONG

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Maestría en Didáctica del Español-Literatura . Licenciatura en Educación , Español- Literatura, Coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de Matanzas. Miembro de las Redes Internacionales ILLYE y REDIPE y Coordinadora del Comité Científico del Taller Internacional Humanísticas.

Correo: barbara.fierro@umcc.cu, humanisticas2013@gmail.com

ERICA MARÍA OSSA TABORDA

Magister en Educación. Especialista en Evaluación. Licenciada en educación básica con énfasis en Tecnología e Informática. Coinvestigadora de proyectos de investigación. Asesora de trabajos de grado. Doctorante en Ciencias de la Educación

Correo: erica.ossa@uniminuto.edu

ÁNGELA MARÍA GARCÍA CABALLERO

Dr. C. Pedagógicas Universidad de Matanzas, Cuba. M.Sc. y Licenciada en Educación. Profesora Auxiliar. Profesora en MADHIUM y Doctorado Ciencias de la Educación. Profesora Invitada de UMSNH, México. Miembro de las Redes Internacionales ILLYE y REDIPE y del Comité Científico del Taller Internacional Humanísticas. Ha publicado libros en Cuba, México, y en Revistas indexadas en las cuales ha socializado sus resultados.

Correo: dr.angelagarcia59@gmail.com

MARÍA ERICA MENESES CASTAÑEDA

Doctora en educación, Magíster en educación y Licenciada en Educación Preescolar; En el ámbito universitario siete años de experiencia como directora de las Licenciaturas en pedagogía Infantil y Educación artística y asesora de trabajos de grado en pregrado. Integrante del grupo de investigación GEIEP de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y clasificada por Min-ciencias como investigadora junior.

Correo : Maria.meneses@uniminuto.edu

Presentación

La investigación es el camino que aduce rutas para denotar espacios de reflexión, pero también para inferir las bases que comprometan la educación en pro del desarrollo social.

La investigación no solo se explicita en los resultados, sino también en el proceso. Un proceso implica ir constituyendo desde las observaciones, desde las medidas que provocan los fenómenos y aquello que se empieza a establecer desde la descripción. En la educación, la investigación es lo que indica, no solo que aducen las competencias en sí, sino aquello que se suscribe en los resultados del aprendizaje; es justo ahí donde los maestros identifican que los límites no existen, en tanto que el aprendizaje se connota en el orden de las referencias contextuales en las dinámicas del quehacer profesional.

El presente volumen es uno de los procesos académicos serios que dan fe de lo plausible que conlleva dentro de su misma naturaleza la esencia de la investigación. Se plantea la pregunta para responder, pero no desde la certeza sino desde la duda, desde la crisis que propende por hallar respuestas y asumir los efectos desde las confrontaciones que oscilan entre la esencia y la existencia.

Diversos literatos explican que todo acto estético en la educación posee sentido en la medida en que se ahonda en las formas en que esta se desvela en su propia naturaleza (...) ello significa que para que algo tenga sentido, debe permear la vida de cada persona en particular en su contexto, detentando las bases de unos sistemas educativos que provoquen y delimiten el alcance de objetivos que sean comunes a las ciencias, pero también a las prácticas concretas de aprendizaje (...). La investigación como competencia aduce esa necesidad de desvelar los lenguajes

haciéndolos patentes en las dinámicas cotidianas de la realización ontológica de la educación: ser para pensar y no transmitir para vivir.

Es ese camino que parte de mentes abiertas, en tanto que lían esa habilidad para denotar el orden de las causas, orígenes y consecuencias del sentido no metafórico del lenguaje, la metáfora de la ciencia dentro del mismo lenguaje, el cual facilita esa narratología que advierte las posibilidades de contextualizar el conocimiento, de volverlo perceptible en el orden de la discusión, pero también en las mil formas que se hacen patentes en la práctica educativa que a su vez, admite que:

- Las leyes de la enseñanza se vuelven posibles en el ejercicio de la investigación en cuanto la asociación documental se refiera al hecho en sí (...) Las bases textuales se constituyen en fuentes magníficas para explicitar que la investigación no es ya un apósito de lo educativo pues, esencialmente, se debe fundir dentro de la didáctica para posibilitar una educación que trascienda el lenguaje.
- La concreción de un acto que se pensó en términos formativos admitió como resultado el poder detentar posibilidades de un lenguaje que se extiende y que se entiende en las referencias del contexto semántico, lingüístico, pero también en la praxis discursiva y formativa profesional.
- El texto posee una estructura que denota las bases modélicas de la intertextualidad y las afluencias interdisciplinarias en lo que concierne al diseño de metodologías que se dinamizan como reguladores de las tipologías textuales y su influjo en el desarrollo de las competencias receptivas y productivas tan necesarias en la vida profesional.

En esta investigación llevada a cabo bajo el patrocinio de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, durante dos años consecutivos, se puede concebir el carácter modal del texto y su influjo heterogéneo en ese criterio híbrido entre texto, competencia y referencias de interacción intersubjetivas en el orden de la producción de conocimiento que se extrapolan de la idea a una realidad de aparición discursiva.

En el libro resaltan los diseños básicos expositivos que dinamizan la sistematización y diagramación determinantes para el análisis y la puesta en común de estructuras que se presentarán luego como una sinopsis, lo cual aduce a la competencia propositiva en el marco de la comprensión y aplicación hipertextual. Y finalmente, el presente texto constituye un referente para dilucidar prácticas hermenéuticas que devendrán en el diseño de propuestas que serán base a la hora de definir y aplicar competencias genéricas –tan necesarias en la vida universitaria– y cuyo fruto se evidenciará en la práctica profesional.

Introducción

Leer y escribir en los espacios académicos son tareas que demandan el desarrollo de competencias específicas propias de cada tipo de texto en determinada disciplina. Los estudiosos de estas prácticas socioculturales, leer y escribir en la universidad, han demostrado la diferencia que prevalece en el abordaje de la lectura y la escritura como un acto de procesamiento de información desde el plano sintáctico, semántico y pragmático. No obstante, Carlino (2013) y Sánchez (2016) han definido el concepto de alfabetización académica como un enfoque que concibe los procesos de lectura y escritura desde el conocimiento de un contexto específico con unos propósitos establecidos, en donde el lector construye el conocimiento con una función social que trasciende los límites lingüísticos del abordaje de los textos. En el presente trabajo esta definición de Alfabetización académica es la que instó a las investigadoras a desarrollar acciones encaminadas a interpretar las prácticas de lectura y escritura insertas en el contexto de los diferentes programas académicos de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia de UNIMINUTO.

Ahora bien, no es desconocido que la manera en que la información circula ha cambiado drásticamente, por tanto, la forma de acceder a ella también. Esto supone una transformación en los modos en que se lee y en que se accede a los datos que están dispuestos en la red, ya que existe una pluralidad de formatos que dan cabida a multiplicidad de textos, desde la conjugación de tipologías que dotan de sentido a los mensajes que se pretenden transmitir, hasta la significación tácita que deriva en los textos. En ese orden de ideas, las habilidades de los sujetos lectores también mutan hacia nuevas maneras de procesar y asir la información. Por tanto, en el contexto académico sucede de manera similar y se identifica la necesidad de revisar

la forma en que se construye el conocimiento, dadas las innovaciones subyacentes a partir del influjo tecnológico.

Resulta ineludible afirmar que, a pesar de las transformaciones en las formas en que circula la comunicación y en que se divulga la ciencia, existe una brecha entre los modos de leer y escribir en el nivel superior de educación, precisamente porque cuando los estudiantes ingresan a la universidad deben asimilar una cultura literaria (Pulgarín, 2020). Dicha transformación exige a los lectores un cambio de pensamiento y de los modos de analizar un texto, puesto que en la universidad se leen textos propios de la especialidad a la que se circunscriben; en este primer momento inician las dificultades de acceso al conocimiento.

Como respuesta a esa necesidad ingente de cualificar los procesos de construcción de conocimiento a partir de la comprensión y producción de textos, esta publicación constituye el resultado del proceso de investigación del proyecto denominado “Caracterización de los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes de la Facultad Virtual y a Distancia” aprobado por la VII Convocatoria del Sistema de Investigaciones UNIMINUTO, ejecutado durante dos años. Su propósito principal fue caracterizar los procesos de comprensión y producción de textos de los estudiantes de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia, sede Bello. Así pues, el trabajo se centró en el análisis y desarrollo de los procesos sistematizados de la lectura crítica y composición de textos que poseen los sujetos lectores implicados en la construcción del saber en áreas de especialidad de los programas que conforman la Facultad.

De acuerdo con las necesidades manifestadas en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales que aplican los estamentos gubernamentales, es tarea perentoria cualificar habilidades comunicativas –lectura crítica y escritura– de los estudiantes de las diferentes universidades del país. En este sentido, surgió la necesidad de realizar un proyecto de investigación que permitiera conocer cuáles son los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad para iniciar la elaboración de propuestas académicas que mejoren los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes y, por ende, se cualifiquen los estándares de calidad institucional y nacional.

En América Latina los especialistas en el área del lenguaje vienen aunando esfuerzos para tratar de dilucidar, y a la vez mitigar las necesidades que se presentan en cuanto al tema de lectura y escritura en la universidad. En ese sentido, se han llevado a cabo diferentes estudios que dan cuenta de las necesidades particulares de cada contexto. Sin embargo, en Colombia se hace evidente que la situación corresponde a un proceso de formación general desde el nivel escolar hasta el nivel superior. Al respecto, Carlino (2013) considera que no se trata solamente de que los estudiantes llegaran mal formados de sus estudios secundarios previos y que se deban acoplar a un cambio, sino también de revisar las acciones de los docentes de enseñanza superior para orientar al estudiante en dicho cambio. Estas designaciones de responsabilidad generaron nuevos estudios en torno a cuáles son las prácticas de lectura y escritura, involucrándose así en los escenarios para realmente valorar lo que se hace en el aula.

En 2008 se consolidó Redless, conformada por 72 universidades –algunas públicas y en su mayoría privadas– que pretendían ahondar sobre las realidades de los procesos de lectura y escritura de la Educación Superior (ES) en Colombia y de la cual la Corporación Universitaria Minuto de Dios no formó parte. El estudio realizado por los integrantes del grupo mostró las carencias existentes en torno a los procesos de lectura y escritura en la universidad con compromiso de todas las disciplinas que se enseñan. Por tanto, es imprescindible realizar dentro de las aulas de clase un seguimiento riguroso y sistemático de las actividades dirigidas al aprendizaje y la enseñanza desde la lectura y escritura, para que, a la luz de los nuevos postulados, se propongan alternativas de mejoramiento y cualificación de dichos procesos en el aula.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario ampliar los estudios que ayuden a comprender las carencias del sistema de Educación Superior en cuanto a la formación en lectura y escritura académica, y que además aporten soluciones a un problema que es recurrente en las universidades del país. Así pues, como resultado de un proceso investigativo riguroso deriva este libro, que constituye un saber académico, didáctico, científico y pedagógico consolidado como una herramienta para el mejoramiento en los niveles de lectura crítica y la escritura académica de los

estudiantes de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia de UNIMINUTO y, por ende, se configura como un aporte a los procesos de calidad educativa de la universidad.

Esta investigación, inscrita en un paradigma cualitativo con enfoque de investigación acción –que según Latorre (2003) es aquella que logra enlazar la construcción de conocimientos teóricos con la posibilidad de transformar la realidad estudiada– llevó a cabo una ruta metodológica que pudo dar cuenta de los procesos de comprensión y producción de textos que se realizan en la Facultad desde las diferentes áreas de conocimiento, con el fin de generar una contribución teórico metodológica que sirva para refinar los modos de comprensión de textos académicos, para la generación de una cultura de alfabetización universitaria encaminada a mejorar los índices de calidad educativa de la universidad.

Dichos propósitos se lograron a través de la aplicación de técnicas e instrumentos en el marco de la investigación acción, tales como: el diseño y aplicación de una prueba de lectura y escritura que se encuentre en consonancia con los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las pruebas de Lectura Crítica Saber Pro vigentes. Además, se implementó un cuestionario de caracterización de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura que se desarrollan en los diferentes programas y se observaron sesiones de clases para conocer los procedimientos que se llevan a cabo en el aula. Finalmente, se realizó un análisis cualitativo en el contexto de la aplicación de estrategias críticas e inferenciales para el desarrollo de las estrategias didácticas específicas.

Este trabajo se desarrolló en múltiples fases de identificación de los procesos que se implementan en torno a la lectura y la escritura en los diferentes programas, con base en el análisis realizado sobre la forma en la que los sujetos realizan procesos de comprensión y producción de textos académicos especializados, en su lengua materna, como resultado científico y de generación de nuevo conocimiento. De allí derivó un compendio de conceptos y estrategias que propenden por la cualificación de los procesos de comprensión de textos académicos y que busca potenciar y perfeccionar los procesos para la construcción del conocimiento en las áreas que se abarcan, actividad que corresponde –en parte– a la consolidación de una

cultura de alfabetización académica en la precisión y afinamiento de estas prácticas socioculturales.

En suma, la presente investigación tuvo como objetivo principal caracterizar los procesos de comprensión y producción de textos de los estudiantes de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (sede Bello), con el fin de plantear estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa. Además, pretendió identificar los procesos de lectura y escritura que los estudiantes llevan a cabo en los diferentes programas de dicha Facultad, así como describir las estrategias de enseñanza de lectura y escritura que utilizan los docentes para abordar las áreas de conocimiento. También, se propuso analizar la relación existente entre las prácticas de lectoescritura realizadas por los estudiantes y las estrategias utilizadas por los docentes, y diseñar una alternativa didáctica que favorezca la cualificación de estos procesos en los estudiantes de la Facultad de Educación, desde su saber disciplinar.

Ahora bien, este libro corresponde a un híbrido de tipologías textuales. Inicialmente alude a un texto expositivo en el que se presentan los fundamentos teórico-metodológicos de un desarrollo conceptual y didáctico con enfoque interdisciplinario para la comprensión de textos académicos. Parte desde la concepción de *alfabetización académica y discurso académico*, y desemboca en la conceptualización y las estrategias necesarias para la puesta en marcha de la comprensión de textos académicos. Posteriormente, se presentan los resultados de la investigación desarrollada desde el segundo semestre del 2018 hasta el 2020. Una vez presentados los hallazgos de la investigación, se desarrolla una presentación a manera de conceptualización de los tipos de textos y, finalmente, se brinda al lector un capítulo dedicado a los ejercicios para poner en práctica acciones dirigidas a la lectura de los textos académicos. Lo anterior de manera que el sujeto que tenga en su poder el libro tenga la posibilidad de conocer los fundamentos, las bases teóricas y metodológicas para llevar a cabo una lectura comprensiva de manera eficiente.

Así pues, el libro se encuentra estructurado en cuatro capítulos que buscan abordar las necesidades propias de los procesos de alfabetización académica universitaria. En un primer momento se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos

de la alfabetización académica y el despliegue de estrategias cognitivas y metacognitivas desde un enfoque interdisciplinario para la comprensión de textos académicos en la universidad. Posteriormente, en el segundo capítulo se divulgan los resultados de la investigación desarrollada desde el análisis, a la luz de los requerimientos nacionales en la aplicación de las pruebas estandarizadas nacionales. De igual manera, se presentan los resultados referidos a los estudios realizados en torno a los procesos de lectura y escritura, tanto en el plano de la enseñanza como en el del aprendizaje. En el tercer capítulo se explicitan las tipologías textuales necesarias para el trabajo académico y las estrategias de modelización para el procesamiento de información. Finalmente, en el cuarto capítulo se abordan las recomendaciones pertinentes y un despliegue de acciones encaminadas a brindar herramientas prácticas para el fortalecimiento y cualificación de las competencias de lectura y escritura académica en las disciplinas.

Este libro es entonces una contribución científico-técnica para docentes y estudiantes de todos los programas académicos. Es decir que con este material se busca que tanto docentes como estudiantes cuenten con la conceptualización, las estrategias metodológicas y los recursos puntuales para el aprendizaje autónomo y mediado de la comprensión de textos académicos en la universidad y logren vincularse a la nueva cultura académica que demanda el abordaje de textos especializados en cada disciplina.

Resumen

Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria, constituye la sistematización de un proceso de investigación llevado a cabo, cuyo propósito fundamental estuvo dirigido a la caracterización de los procesos de comprensión de textos de los estudiantes universitarios, así mismo, presenta diversas estrategias para fortalecer las competencias en el campo académico desde la lectura y escritura académica. A su vez, recopila desde un componente científico académico una serie de herramientas que en el campo universitario se deben implementar a partir de la lectura y escritura contemporánea que, con los cambios y avances tecnológicos, es necesario alfabetizar a los estudiantes desde las competencias de lectura y escritura para así enfrentarse a la comprensión de diversos tipos de textos los cuales son derivados de la generación de la información.

A lo anterior, cabe destacar que el libro producto de investigación, valora esos procesos de lectura y escritura, como prácticas sociales, lo cual aportan significativamente en las competencias de los estudiantes universitarios y les permitirá a futuro adquirir un discurso académico con rigor científico en el que se comprenderá en cada uno de los capítulos esos procesos de producción mediados por el análisis y la reflexión sobre la lengua, su saber, sus estructuras y funcionalidad para cada contexto con las diferentes estrategias que se abordarán en el presente libro lo cual es menester para los programas de formación en pregrado que hacen parte de la Universidad y así contribuir al cumplimiento del proyecto educativo institucional en la formación de profesionales competentes.

Palabras clave: alfabetización académica, textos académicos, estrategias de lectura, estrategias de escritura. textos multimodales

ABSTRACT

Towards a culture of university academic literacy, constitutes the systematization of a research process carried out, whose fundamental purpose was aimed at the characterization of the processes of comprehension of texts of university students, likewise, presents various strategies to strengthen competencies in the academic field from academic reading and writing. At the same time, it compiles from an academic scientific component a series of tools that in the university field must be implemented from contemporary reading and writing that, with changes and technological advances, it is necessary to teach students literacy from reading and writing skills in order to face the understanding of various types of texts which are derived from the generation of information.

To the above, it should be noted that the book product of research, values these processes of reading and writing, as social practices, which contribute significantly in the competences of university students and will allow them in the future to acquire an academic discourse with scientific rigor in which it will be understood in each of the chapters those processes of production mediated by the analysis and reflection on the language, their knowledge, their structures and functionality for each context with the different strategies that will be addressed in this book which is necessary for the undergraduate training programs that are part of the University and thus contribute to the fulfillment of the institutional educational project in the training of competent professionals.

Keywords: academic literacy, academic texts, reading strategies, writing strategies. Multimodal texts

¿Cómo citar este libro?

CITA APA

Pulgarín, M. et al. (2022). Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-615-4>

CITA CHICAGO

Pulgarín, Maira . et al. (2022) Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-615-4>

Lectura y escritura académica en la universidad contemporánea

Los cambios vertiginosos que se producen en la sociedad contemporánea, entre ellos los avances de las tecnologías de la información y las comunicaciones, provocan la necesidad de enfrentarse a la comprensión de diversos tipos de textos, derivados de la generación de información. De ahí que entre los grandes desafíos didácticos se encuentra formar a los estudiantes para leer el mundo, comprender la lógica de los significados con herramientas que posibiliten explorar grandes cantidades de conocimientos en un contexto del sistema mundo marcado por la diversidad, y a su vez, producir nuevos saberes, lo que no se puede concebir ni explicar al margen de los procesos de lectura y escritura específicos de los contextos en que se forman. Al respecto, sobre los estudiantes en la etapa de la Educación Superior (ES), Carlino (2003) planteó que:

Sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se debe a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos, entre otras cosas, deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos. (p. 2)

Recientemente, Pogolotti (2019) escribió: “[...] en muchas universidades del mundo es palpable el retroceso, en cuanto a hábitos de lectura y capacidades de redacción de ideas de cierta complejidad, derivados de la proliferación de mensajes sucintos, formulados con extrema economía de palabras” (p. 3). La problemática de

la lectura y la escritura en los procesos formativos en las universidades se vincula, no solo a las experiencias de vida, sino a los contextos socioculturales, las prácticas sociales y el discurso académico específico de cada materia, de manera que la adquisición y producción de conocimiento, estudio, expresión y organización del pensamiento son distintivos. Al respecto, cobra pertinencia dirigir acciones didácticas desde un enfoque interdisciplinar en las prácticas discursivas propias de la asignatura.

Ante las interrogantes ¿cuál ha sido el panorama en las últimas dos décadas?, ¿cómo lo aprecian y asumen los investigadores?, ¿qué respuestas en el ámbito didáctico metodológico se pueden ofrecer para contribuir a su solución?, este capítulo ofrece los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la lectura –y con ella la escritura– en los contextos académicos de la ES. Para ello, sirven de punto de partida los siguientes aspectos: alfabetización académica, competencia comunicativa y estudios didácticos de la lengua para contribuir a los procesos formativos en la ES, relacionados entre sí para comprender las necesarias interrelaciones de la problemática de leer y escribir en la universidad y las vías que favorecen su desarrollo en la esta.

Leer y escribir en la universidad son procesos de alta complejidad que ocurren en la actividad académica, investigativa, laboral y extensionista de los estudiantes en la ES. Suponen un ejercicio intelectual de recepción –alta lectura en que se involucran lo semántico, sintáctico y pragmático– (Roméu, 2007) de los significados que se expresan en las diferentes tipologías textuales. En este ejercicio el estudiante desarrolla sus capacidades interpretativas y de composición o producción de significados y sentidos, en los que se revelan las potencialidades creadoras mediante la comunicación en la actividad.

La lectura y la escritura alcanzan mayor pertinencia en la ES en tanto prácticas sociales situadas, signadas por el aumento en la producción y difusión de la ciencia y la tecnología que mediatizan los procesos de aprendizaje de los estudiantes en los cuales ocurre el procesamiento, interpretación y comprensión de la información obtenida por diversos canales y códigos.

Desde la perspectiva de Cassany (2006), los estudiantes se enfrentan de manera personal al momento de leer un texto a exponer sus propios significados mediante una lectura inteligente, crítica y creativa, a la escritura, producción de

significados o discursos. Así, en los contextos de la Educación Superior los procesos de lectura, y con ello de producción de significados y sentidos de manera eficiente, demandan una orientación didáctica que favorezca aprendizajes en los que se involucren diferentes herramientas y estrategias, de acuerdo con las finalidades de la lectura en este nivel. Ávila Reyes (2013) y García (2017) identifican la lectura y escritura como prácticas socioculturales, y reconocen la centralidad de la lectura para el desarrollo de la escritura en cualquiera de los códigos y formatos.

En la época actual, la presencia exacerbada de medios de comunicación y plataformas digitales llevan a una cultura participativa, a una expansión de los modos de leer y a la combinación de materiales, característica del consumo cultural en este tiempo. Lo anterior porque se lee, se escucha y se producen nuevos textos en diferentes códigos, en los cuales se descubren intertexto, metatextos, hipertextos derivados de la lectura de otros textos. Así, ese encadenamiento, esa “araña” comunicativa se extiende en las redes de conocimiento e implica el discernimiento, la lectura crítica y selectiva de los significados que se adquieren en la lectura plural.

La complejidad de los procesos que se entretienen en el consumo y procesamiento de la información hace que, durante la apropiación y uso del conocimiento, el estudiante interactúe con textos en diversos formatos y plataformas, y de igual forma, devuelva sus saberes con significados y sentidos en los que manifiesta sus vivencias, orientación valorativa y creatividad. No hay actividad sin lectura, toda lectura genera una actividad en la que se entrecruzan funciones, objetivos y propósitos. De manera que en la vida cotidiana y en toda la actividad humana la lectura es una necesidad cognitiva, existencial y práctica que conecta las áreas del saber desde una perspectiva de las singularidades de la personalidad: motivaciones, actitudes, valores, experiencias de vida. Al vincular los aprendizajes a la vida, a las competencias laborales para enfrentar el desarrollo de la persona (Delgado, 2020), se les articula con las metas planteadas por la Unesco (2015); se destaca que leer y escribir son ejes macro del currículo universitario y que constituye una necesidad integrarlas de manera consciente, intencional y sistemática en las actividades de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

Ahora bien, determinar la importancia de los procesos de comprensión de textos en el contexto específico de la vida, tanto profesional como personal, devela la relevancia de generar procesos de alfabetización académica encaminados a consolidar la construcción del conocimiento con la mediación de la lectura. Dicha tarea se realiza con fines específicos y busca dotar a cada profesional de una cultura establecida en los libros de cada especialidad. Por tanto, resulta inapelable el abordaje de la alfabetización académica en el contexto universitario, de manera que se pueda posicionar la comprensión de textos como un eje fundamental e interdisciplinar del currículo universitario.

REVISITAR LOS REFERENTES DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

La lectura y la escritura como prácticas socioculturales que acompañan al ser humano a lo largo de su vida, constituyen objeto de atención desde diversos puntos de vista. En la década de los 90 del siglo XX se develaron múltiples preocupaciones en el ámbito académico universitario acerca del lugar de estas prácticas en el entorno escolar, particularmente universitario, lo que condujo a la búsqueda de diversas alternativas didácticas. En el encargo de cada uno de sus programas las universidades fomentan la competencia textual e identifican acciones encaminadas a solucionar las limitaciones y carencias que los estudiantes presentan al ingresar a sus carreras universitarias.

En este contexto, el término *alfabetización académica* preserva su pertinencia en los escenarios educativos en América Latina. Se refiere a las diversas estrategias pedagógicas y académicas que les posibilitan a los estudiantes a acceder al conocimiento mediante tareas de lectura y escritura en la Educación Superior. Ello implica la aplicación de métodos y estrategias que se adaptan al enfoque dado en cada momento académico. ¿Qué es la *alfabetización académica*?, ¿cómo se ha asumido este término en la práctica pedagógica de las universidades?, y ¿cuáles son los aspectos trascendentes que persisten veinte años después?

Desde los inicios del siglo XXI Carlino (2003) manifestó que la *alfabetización académica* debía entenderse como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias

para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410). Posteriormente se refirió a ella como “a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2005, p. 13). Más tarde denominó *alfabetización académica* “al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes *culturas escritas* de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370).

La *alfabetización académica* ha cobrado vital importancia en los escenarios educativos en América Latina, por lo cual se hace perentoria su atención, por cuanto refiere a las diversas estrategias pedagógicas y académicas que posibilitan a los estudiantes acceder al conocimiento mediante tareas de lectura y escritura en la Educación Superior. Ello implica la aplicación de métodos y estrategias que se adaptan al enfoque que se dé en cada momento académico.

Las ideas que manifiesta Carlino (2013) en el lapsus de una década marcan una correlación de factores asociados a la alfabetización académica que enriquecen los referentes de la educación superior en todas las áreas. Este autor sostiene que la alfabetización académica se refiere a los procesos pedagógicos que tienen como fin promover el acceso de los estudiantes universitarios a las prácticas letradas propias de su campo del saber; se relaciona con la capacidad para “exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (p. 370).

A su vez, la alfabetización académica supone dos objetivos: 1) enseñar a comprender y producir los géneros propios de su campo del saber, como lo hacen los especialistas; y 2) enseñar las prácticas de estudio necesarias para apropiarse de los conceptos propios de la disciplina (Carlino, 2013).

En las últimas décadas, diversas investigaciones (Carlino, 2008; 2013; Sánchez, 2016; Rojas, 2016; Navarro et al., 2016; Andrade, 2021) en América Latina han centrado su interés en la *alfabetización académica*, identifican “denominaciones diversas (como ‘alfabetización académica’, ‘análisis del discurso académico’ o ‘didáctica de la escritura en educación superior’) (Navarro et al., 2016) y revelan como consenso que la lectura y la escritura en la universidad se articulan en el proceso de

enseñanza en prácticas discursivas en contextos situados, y que se manifiestan en la comprensión crítica de lo que se lee, a partir del análisis reflexivo acerca de los géneros discursivos que se emplean y la producción que de ellos deriva, en la cual se manifiesta la identidad de los que aprenden.

La comprensión de textos se enmarca en el primer objetivo de la alfabetización académica, muy relacionada con la producción de textos por la interrelación entre estos dos procesos que posibilitan al estudiante conectar su voz con la del autor y con las voces del texto, y construir así el sentido a partir de las múltiples relaciones textuales que se pueden suscitar en el proceso de lectura para comprender y construir significados y sentidos (García, 2017).

La relación dialéctica parte-todo que se expresa en la comprensión de textos-*alfabetización académica* se refuerza con lo planteado por Carlino (2013) cuando entiende que la *alfabetización académica* es una “acción socialmente situada que responde a formas particulares de significación”. También con lo que expone Sánchez (2016) cuando la relaciona directamente con las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de comprensión, producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, lo que apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior.

Para Rojas, la alfabetización significa tanto el dominio del saber cómo la apropiación del discurso. Además, afirma que “[...] el común denominador sobre la concepción de alfabetización académica es el relacionado con el acceso al saber que garantizará su permanencia en la universidad y el adecuado desempeño profesional” (Rojas, 2017, p. 32).

Un estudio liderado por Navarro (2016) sobre las investigaciones de lectura y escritura en América Latina identifica “denominaciones diversas (como ‘alfabetización académica’, ‘análisis del discurso académico’ o ‘didáctica de la escritura en Educación Superior’) con especial incidencia de los estudios del discurso, la lingüística aplicada, la psicología, las ciencias de la educación y las didácticas específicas” (Navarro et al., 2016, p. 101), que poseen valor referencial en esta investigación en

el contexto de la Educación Superior colombiana en las que se sustenta la *alfabetización académica*.

Los estudiantes que se forman en las universidades colombianas deben validar sus aprendizajes en una serie de pruebas propias de su disciplina, lectura crítica, razonamiento, competencias ciudadanas, comunicación escrita e idioma inglés. En este sentido, se reconoce la relevancia del lenguaje en el proceso discursivo y la competencia escrita para desarrollar habilidades de análisis crítico, argumentativo y discursivo en el proceso formativo a nivel profesional.

De lo anterior, se considera trascendental para los estudiantes universitarios el apropiarse de estrategias de comprensión para identificar diversas tipologías textuales que intervienen en la comprensión del acto lector en el contexto universitario, dando mayor relevancia al texto argumentativo que resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico (Pulgarín, 2018). La *alfabetización académica* requiere de ciertas fases para responder a formas particulares de la significación, relacionadas con nociones y estrategias para la participación en una cultura discursiva que va más allá de lecturas y escrituras netamente técnicas, más bien, categóricamente científicas, que –a criterio de esta autora– son: producción y análisis de textos; prácticas de lenguaje y pensamiento crítico; apropiación del discurso en escenarios académicos y científicos, todas ellas esenciales para el proceso de comprensión de textos académicos.

Ante el aumento en la producción y difusión de los conocimientos, la lectura y la escritura en la Educación Superior son prácticas sociales situadas en la *alfabetización académica*, en tanto implican que, al ocurrir a través del currículo, involucran diversos aprendizajes que se deben lograr y que demandan de la integración de acciones entre las disciplinas de un año académico.

Al respecto, Sánchez (2011) considera significativo transcender el carácter netamente instrumental de los procesos de comprensión y producción de textos desde las áreas de especialidad. En ese sentido, el autor plantea que:

“[...] dicha alfabetización académica no se circunscribe a la aplicación de estrategias de lectura y escritura de textos especializados, sino que ella misma es objeto de investigación desde diferentes enfoques; por ejemplo,

acción-investigación en el aula, al análisis crítico de la intertextualidad (fuentes bibliográficas), actualidad y pertinencia textual, posicionamiento de los autores, estrategias retóricas y argumentativas, corrección-evaluación entre pares, estilos de evaluación textual, tipologías textuales y estrategias de lectura en soportes digitales, entre otros. (p. 152)

Con respecto a la lectura y escritura académica en el campo universitario Pulgarín (2020) menciona que: “La comprensión de lectura es uno de los factores clave para el éxito académico en los estudiantes universitarios, porque es una de las vías imprescindibles de acceso al saber y la adquisición de nuevos conocimientos” (p. 50). De este modo se identifica que los estudiantes de Educación Superior continuamente enfrentan procesos de comprensión que se deben considerar necesarios para el desempeño profesional de los futuros profesionales, entre ellos el desarrollo de estas habilidades durante toda la carrera y en todos los programas que ofrecen las universidades. Es en este escenario en el que se toma en consideración el fortalecimiento de estas competencias básicas en el que resulta importante reconocer y aplicar las tipologías textuales.

En palabras de Andrade (2021): “la alfabetización académica abarca un conjunto de actividades pedagógicas conscientemente diseñadas y aplicadas interdisciplinariamente, con apoyo institucional, para ayudar a los estudiantes a ingresar y a desenvolverse eficazmente en la cultura letrada de una especialidad concreta” (p. 69). De esta manera, la *alfabetización académica* constituye un proceso central mediante el cual los estudiantes aprenden nuevas materias y desarrollan sus conocimientos sobre las áreas de estudio. Ello deriva en asuntos propios de la lectura a partir de textos académicos en los que es necesario desarrollar habilidades para la comprensión de sus significados en diversas formas discursivas en las que el lector –desde su experiencia de vida– puede comprender el texto y alcanzar una comprensión diferente en la que se consideran los siguientes objetivos como parte de la *alfabetización académica* en cuanto a los planos de comprensión:

- Enseñar a comprender y producir los géneros propios de su campo del saber.

- Enseñar las prácticas de estudio necesarias para apropiarse de los conceptos.
- Poner en marcha acciones complejas de orden cognitivo, social, lingüístico y disciplinar.

En la Educación Superior el proceso crítico-reflexivo debe ser una constante en el currículo, lo que convoca al estudiante a adquirir patrones lingüísticos para el desarrollo de la competencia comunicativa y las prácticas discursivas, tanto en el campo académico como profesional.

EL DISCURSO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los procesos de comprensión y producción están mediados por el análisis y reflexión sobre la lengua, a saber, sus estructuras y funcionalidad en cada contexto, lo que incide en el grado de competencia comunicativa que comprende varios componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, lo que articula con el nivel de lecturas diversas que posee el lector.

La situación social de desarrollo de los estudiantes que cursan los diferentes programas en una universidad está mediada por intereses, necesidades y motivaciones, actitudes y valores en correspondencia con la profesión y las particularidades en las que se da la apropiación y uso edificador de los conocimientos y de su formación ciudadana, de ahí que la lectura sea el eje en diferentes situaciones de aprendizaje.

Las indagaciones teóricas realizadas en torno a los textos académicos develaron las posiciones enfocadas en el discurso académico. Al respecto, algunos autores retoman postulados teóricos desarrollados durante las últimas décadas del siglo XX (Van Dijk, 1993; Roméu, 1999; Parodi, 2005; Cassany y Morales, 2008; Gotti, 2008 y Zamora, 2014). Van Dijk (1993) considera a los discursos como eventos comunicativos y valora:

Los dominios sociales generales en los cuales se utilizan (política, medios de masas, educación), las acciones sociales globales que son abordadas por ellos (legislación, educación), las acciones locales que decretan, la definición de

los tiempos y plazos, lugar y circunstancias, los participantes implicados, así como también sus muchos papeles sociales y comunicativos y sus membrecías (por ejemplo como grupo étnico) y, por último pero no menos importante, las creencias y metas de estos participantes. (p. 6)

Roméu (1999) definió el discurso como “un enunciado coherente portador de un significado, que se produce en un determinado contexto comunicativo, con una determinada intención y finalidad comunicativa, para lo cual el emisor selecciona determinados medios comunicativos funcionales, verbales y no verbales” (p. 10). Este universo de experiencias, vivencias y significados adquiere sentido en la situación social de desarrollo de los individuos y en los contextos en que se expresan, de ahí el valor de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, a saber: qué se dice, cómo se dice y con qué intención. Todo discurso académico posee un léxico específico con un registro formal de la lengua que se comprende a partir de la descripción y explicación de lo que dice, cómo lo dice y con qué intención lo dice. Su valor didáctico y práctico en la Educación Superior radica en ser el que predomina en la actividad académica que desarrollan los estudiantes durante su formación

En la perspectiva de Parodi (2005) el discurso académico es un hipónimo del discurso especializado. Parodi lo considera compuesto por un *continuum* de textos que van desde unos altamente especializados hasta otros más divulgativos y generales. Esta diversidad amplía el universo de referencias del lector y lo ayuda en su orientación valorativa y toma de posición mediante la reflexión, no solo sobre la lengua, sino sobre el asunto del contenido del cual se apropia. Parodi (2005) toma como base los estudios de las lenguas para propósitos específicos y define el discurso especializado de la siguiente manera:

[...] por una parte, un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una coocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y de la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial

y circulan en contextos situacionales particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple. (p. 26)

Autores como Espejo (2006), Silver (2006) y Gotti (2008) muestran diferentes posiciones sobre las tipologías del discurso académico, pero coinciden en que se realiza en el contexto académico, lo que es de relevancia para docentes y estudiantes de la Educación Superior. Espejo (2006) lo considera como aquel que integra las producciones lingüísticas elaboradas por los distintos miembros de ciertas comunidades discursivas con el fin de generar, transmitir o reproducir conocimiento científico. Por su parte, Silver (2006) expone que el discurso académico se constituye en las prácticas discursivas que circulan en el ámbito académico, a saber: manuales, trabajos, exámenes, memorias, informes, tesis, entre otros. Mientras que Gotti (2008) considera el discurso especializado como el conjunto de textos que refleja una práctica social en la que se emplea una lengua especializada, típica de una comunidad perteneciente al mundo académico, profesional y/o ocupacional. Desde la conceptualización de este autor, se desprende que uno de los ámbitos en los que se encuentra el discurso especializado es el contexto académico. Por último, Zamora reconoce que “el discurso académico se instala en el uso real del lenguaje por medio del desarrollo de textos académicos, los cuales, según sus características, se agrupan en géneros que evidencian los rasgos compartidos en cada contexto” (Zamora, 2014, p. 19).

La lectura ofrece oportunidades en un mundo cambiante. La necesidad de seleccionar, comprender y analizar la información resulta constitutiva del ser, requiere de tareas de aprendizaje en las cuales se apliquen determinados recursos de comprensión que contribuyen, no solo a la mejora educativa, sino a la transformación en lo cognitivo-afectivo, comportamental creativo y en lo axiológico, y posiciona a la interdisciplinariedad como una vía principal para aprehender y generar el conocimiento científico.

La naturaleza dialógica de la lectura se correlaciona con las particularidades de todas las áreas del saber y es esencial para la generación de nuevos conocimientos,

su socialización y empleo a tenor de los efectos que provocan las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). La comprensión-producción de textos académicos en la Educación Superior implica para los estudiantes reaprender sus prácticas sociodiscursivas, enriquecerlas con otras, según los propósitos comunicativos.

En línea similar, varios investigadores como Swales (1990) y Sabaj (2012), se refieren a las movidas retóricas, las cuales responden a necesidades básicas de comunicación. En ellas se integran de manera dinámica las dimensiones semántica y sintáctica, pero obedecen de manera directa a la dimensión pragmática, en función de las necesidades cognitivas y profesionales de comunicarle a alguien, de ahí que las movidas retóricas tienen mucho que ver con la progresión temática que se logra en un texto y sus cualidades de cohesión y coherencia.

En este sentido, es pertinente lo que Sabaj (2012) plantea respecto a la escritura de textos académicos, pero que cobra particular sentido en los procesos de lectura y comprensión de las tipologías textuales del discurso académico:

Si bien todos los propósitos comunicativos son en esencia retóricos, estos en particular lo son especialmente, en tanto, ya no se refieren a los objetivos, métodos, resultados y conclusiones de una investigación, sino que contribuyen a posicionar el objetivo del trabajo, a persuadir al lector con formas particulares de mostrar los resultados y de defender las conclusiones a las que se arriba. (p. 180)

En las diversas tipologías textuales, según su naturaleza, estos propósitos comunicativos determinan la progresión temática como elemento esencial del propósito comunicativo central del género discursivo. En otras palabras, responde a los interrogantes: ¿qué se dice?, ¿qué se significa en el texto? De ahí que las características de textualidad, en particular: coherencia, cohesión, intertextualidad se encuentren en estrecha unión con la *informatividad* del texto. Lo anterior confirma lo propuesto por Roméu y Sales (2007) y Montaña (2010) a partir del triángulo del discurso de Van Dijk (2000).

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Las definiciones de *competencia comunicativa* son de interés para este estudio. Al respecto, Pardo Pardo (1987) la entiende como: “[...] el conjunto y estructura de capacidades de orden mental, motor y ‘sensorial’ indispensables a los participantes en el proceso comunicativo para la comprensión y producción de enunciado contextualmente apropiados” (p. 325).

En Cuba, los estudios de Roméu (2003) y Roméu y Sales (2007) llevaron a una sistematización teórica y práctica de los enfoques comunicativos planteados en décadas anteriores. La finalidad didáctica para el desarrollo de la *competencia comunicativa* recibió los sustentos del enfoque histórico-cultural de Vigostky, el aprendizaje desarrollador de Castellanos y la lingüística del texto de Van Dijk. Montaña (2010) reflexiona sobre el carácter interdisciplinar de la comprensión de lectura y la incidencia de la relación educación, aprendizaje y desarrollo mediados por los textos. Este enriquecimiento de la didáctica de la lengua se ha ampliado con otras miradas que dan un mayor valor al interaccionismo sociodiscursivo desarrollado por Bronckart (2012).

En la década de los 90 del siglo XX se produjo un despliegue de los enfoques comunicativos que condujo a Roméu (2003) a definir la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural como:

[...] una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. (p. 23)

En esta definición de competencia se da un lugar especial a las capacidades cognitivas y metacognitivas, sustentado en un enfoque personológico que vincula las capacidades con las habilidades y hábitos que desarrolla el ser humano, conformando así la esfera reguladora de la personalidad, pero que en su carácter de sistema

involucra los contextos socioculturales que lo hacen ser un ser biopsicosocial; de ahí la importancia de tener en cuenta la unidad de la esfera inductora que impulsa el por qué y para qué: las vivencias, actitudes, valores, afectos y emociones.

El proceso académico transversalizado por la comprensión de textos en todas las áreas del conocimiento, la competencia lectora en general y la comprensión de cualquier material constituyen un prerrequisito para el aprendizaje y el desenvolvimiento de cualquier tarea cotidiana, que en la Educación Superior se distingue por la actividad académica, investigativa y laboral. Hernández (2010) ofrece una definición de la comprensión de textos en la escuela que posee pertinencia para este estudio:

[...] proceso complejo, sistémico y organizado, dirigido a elaborar los significados de los textos, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación socialmente positiva que tienen para el contexto de actuación del lector, mediante la aplicación de múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, con el fin de favorecer su formación más plena. (Hernández, 2010, p. 111)

Asimismo, para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

Los lectores deben en los nuevos contextos, ser capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que sabe y cree, bien sobre la base de información previa, bien sobre la base de información encontrada en otros textos, utilizando tanto conocimientos generales como específico[s], así como la capacidad de razonamiento abstracto. (OCDE, 2016, p.37)

En la Educación Superior el proceso de aprendizaje de los estudiantes exige emplear estrategias de lectura que le ayuden a comprender, discernir y al mismo tiempo disfrutar, identificarse con lo que se dice en la información a la que accede. En este sentido, la posición de Domínguez (2014) cobra gran validez: “Leer es una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su

significado. Se basa en las experiencias previas, los esquemas cognitivos y los propósitos de la lectura y del lector” (p. 86).

A tenor de ello, se considera que la capacidad para comprender lo que se lee supone a su vez, la adquisición de recursos, estrategias y conocimientos que permitan al sujeto operar a nivel de los discursos para adquirir conocimientos. Es claro que ser capaces de leer un documento no se refiere necesariamente a una interiorización de este, implica otras operaciones cognitivas. Las finalidades de la lectura en la Educación Superior tienen objetivos diversos, acordes a las especificidades, tanto de los perfiles profesionales como de la situación social de desarrollo de los estudiantes. Al respecto, algunas ideas se concretan en:

- La lectura para obtener información, para saber, conocer.
- La lectura para opinar, interactuar y actuar.
- La lectura para entretenerse, para gozar, crear, jugar y recrearse. (Montaño, 2010)

En la actualidad y frente a la avalancha de la información, la lectura se fragmenta como producto de la interacción con lo que se publica en diferentes medios y códigos. Esto distingue al proceso de interacción lector – texto en la época actual y está presente en el proceso formativo en los escenarios universitarios.

Los estudios realizados por Carlino (2008; 2013) sobre los hábitos de lectura reiteran cómo ocurre y sobre qué bases están sustentados los procesos de lectura y escritura en la universidad. Carlino considera que “[...] escribir en el mundo académico y especialmente en las comunidades científicas exige aprender a usar la tecnología de la escritura de otro modo, para lograr ideas más desarrolladas y coherentes” (Carlino, 2008, p. 24).

Pulgarín (2018; 2020) ofrece una caracterización de los procesos de lectura y comprensión de tipologías textuales en estudiantes de licenciatura adscritos en programas de pregrado en universidades colombianas y Jiménez et al., (2016; 2019) dan cuenta de la lectura de los estudiantes que se forman como profesionales en Educación en Cuba. Los trabajos de los autores mencionados revelan la necesidad de una mirada renovadora de cara a las mutaciones que se manifiestan en los modos

de leer de estudiantes y profesores, lo cual implica revisar los consumos culturales en las prácticas comunicativas de los diferentes núcleos poblacionales y etarios:

- Impacto de las tecnologías en los diferentes aspectos de la vida,
- Lectura de los mensajes por móvil,
- Participación en foros, redes, chats,
- Lectura de revistas, comics, libros,
- Consumo de películas, musicales, seriales, navegación en la web.

Fonseca et al., (2019) aportan un criterio interesante con respecto a la competencia lectora al exponer lo siguiente:

La competencia lectora en general y la comprensión de cualquier material escrito se entienden hoy como un prerrequisito para el aprendizaje y el desenvolvimiento de cualquier tarea cotidiana. De hecho, los procesos de comprensión dentro del enfoque de lo que tantas veces se ha denominado aprendizaje significativo, o lo que es lo mismo, un aprendizaje cargado de significado para el que aprende lejos está de ese otro aprendizaje desarrollado desde y para su reproducción. Esta estrecha relación entre comprensión y aprendizaje plantea cuestiones acerca de cómo abordar un viejo problema aún no resuelto y que atañe no solamente al ámbito laboral y a la propia competencia cultural, sino en particular al ámbito educativo. (p. 91)

Esta práctica cultural se realiza en la actividad y la comunicación, en un escenario formativo con alta presencia de tecnologías, ante la necesidad de extraer información relevante de un texto, organizar las ideas centrales, principales y secundarias, y mantener una actitud crítica y selectiva respecto al tema que se aborda. Es una actividad humana que enlaza varias funciones al ser: orientadora, ejecutora, controladora y de retroalimentación para dar respuesta a qué se dice, cómo, porqué y con qué intención, con elevada presencia de las TIC que influyen en los efectos de estas prácticas.

De acuerdo con Solórzano, “Los medios digitales posibilitan nuevas socializaciones, interpretaciones, interacciones, representaciones, pero también desarraigo de

toda manifestación cultural al confluir en una enorme mezcla de pueblos, lenguas, razas, ideologías y gustos” (2016, p. 29). Es indiscutible que se mediatiza el procesamiento de la información, la comunicación para la identificación y comentario de los mensajes en función de los códigos empleados, pero que habrá que buscar alternativas que ayuden a no perder la brújula identitaria en un mundo cada vez más global, con una enorme carga multicultural que viaja acompañando informaciones disimiles.

La aparición de nuevos medios y plataformas para comunicar no solo transforma el consumo mediático, sino también los procesos de aprender, desaprender y reaprender que pasan por la lectura del mundo, por la lectura plural e involucran subjetividades, expresiones de sentimientos, identidades y particularidades de emisores y receptores. La revisión bibliográfica en torno a la comprensión y desciframiento de la información frente a la avalancha informativa provocada por la presencia de las tecnologías condujo a identificar la *minería de texto* o *text mining* como una herramienta que facilita la búsqueda de la información más pertinente, su comprensión y procesamiento. Este procedimiento proviene del área del procesamiento automático de textos y permite localizar y extraer la información más significativa y esencial de los documentos, así como información y conocimiento implícito y oculto en grandes corpus textuales electrónicos, estructurados o no estructurados, como mensajes de correos electrónicos, discursos, artículos, entre otros.

Del Castillo y Leiva (2019) exponen lo siguiente sobre la minería de texto en un artículo publicado en una revista médica:

Funciona a partir de una telaraña semántica, que tiene como objetivo construir toda una estructura de metadatos, información sobre la estructura y significado de los datos almacenados e incluirlos en los documentos de forma que sean navegables, identificables y entendibles por las máquinas, por lo que es una herramienta eficaz para gestionar el conocimiento.

Esta herramienta no solo facilita la comprensión de lo que se lee, sino la generación de nuevos conocimientos debido a que se enfoca en descubrir patrones interesantes y nuevos conocimientos en un conjunto de textos (Montes y Gómez,

2001), lo cual contribuye a diseminar lo esencial en una gran cantidad de información textual disponible. Su empleo es de utilidad en la comprensión de lectura; el reconocimiento de palabras clave ayuda a construir la macroestructura del texto. Es decir, a construir redes semánticas a partir de las palabras y el empleo de estrategias dirigidas a la búsqueda de las palabras claves que facilitan la elaboración de mapas conceptuales, con lo cual facilita la búsqueda de información en tiempos breves.

La minería de texto se puede hacer con o sin programas tecnológicos. Para ello hay que tener en cuenta los propósitos comunicativos y la disponibilidad de las tecnologías para su implementación. La pertinencia de este procedimiento radica en que se activan saberes en una dinámica sociocultural, en la que se articulan habilidades, normas de relación con el mundo, flexibilidad de pensamiento, diálogos culturales y pactos de convivencia. Las estrategias para procesar, seleccionar y adaptar los nuevos conocimientos es una tarea de alta complejidad intelectual que implica capacidades, habilidades, hábitos, pero también valores como la responsabilidad, honestidad y disciplina, una ética por el compromiso social e individual, una elevada motivación, actitud crítica, reflexiva y creadora.

CONCEPTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es menester para los programas de formación en pregrado que hacen parte de la Universidad contribuir al cumplimiento del proyecto educativo institucional para formar profesionales competentes en el campo laboral. Para que ello tenga lugar, se deben favorecer procesos comunicativos eficientes que den cuenta de los constructos, avances y limitaciones que se gestan diariamente en la interacción sociocultural y en el acto educativo, todos mediados por la lectura y la escritura como medio para lograr el fin. De ahí que formar a los estudiantes implica enseñar los modos de leer para la comprensión de diversos tipos de textos, de manera que se vuelvan lectores capaces de comprender la lógica de los significados, pero también de transgredirla y darle la profundidad subjetiva que la lectura requiere en la construcción de sentidos, mediante procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos mediados por la lectura.

En la actividad intelectual y afectiva de la lectura y la escritura en el currículo universitario, el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas resulta esencial para el éxito en la comprensión de la lectura, mediada por el análisis y la producción de nuevos significados y sentidos. El desafío a la didáctica de la Educación Superior estriba en promover desde todas las áreas el enseñar a leer y escribir para desarrollar competencias comunicativas mediante la comprensión, análisis y construcción de significados en diversas tipologías textuales, relacionadas con el texto académico.

La conformación de un conjunto de conceptos y estrategias didácticas para la comprensión desde un enfoque interdisciplinario responde a una orientación teórico-metodológica para profundizar en la lectura de textos académicos desde diferentes disciplinas. Su carácter interdisciplinario radica en los nexos y relaciones sistémicas que se pueden producir entre las disciplinas, el campo del saber para el que se forma, las competencias profesionales que adquiere y las habilidades generales y específicas.

En este aspecto cobra valor epistemológico la categoría de *actividad*. Al explicar su estructura, Leóntiev (1982) expone que “[...] la actividad está formada por acciones y estas últimas, a su vez, por diferentes operaciones en cuyo dominio radica el éxito de la realización de cualquier actividad” (p. 83). Justamente, en el proceso de lectura estas operaciones facilitan la comprensión de los significados de lo que se lee. La lectura es una actividad verbal e intelectual en la que se incorporan vivencias y conocimientos previos que amplían y enriquecen lo que dice el texto, la comprensión de lo que se lee se activa sobre las inferencias.

La lectura, y con ella la escritura que deviene del proceso intelectual y cultural, es un medio de aprendizaje de los contenidos curriculares esenciales para el desempeño de los sujetos. Estas configuran, en primer lugar, su cultura disciplinar, como el nivel de apropiación social y discursivo de una determinada parcela del conocimiento (Pérez-abril y Rodríguez, 2013); para trascender a lo general hay que partir de lo específico.

Al respecto, las acciones se centran en la actividad, organizada en acciones didácticas con un conjunto de operaciones tomadas de Roméu (2015) y contextualizadas con respecto a las exigencias del discurso académico. En ellas se identifican

los propósitos comunicativos según la función predominante (Sabaj, 2012) y facilitan orientar a los estudiantes en la comprensión de lectura de textos académicos, mediada por el análisis y para la producción de nuevos significados. El empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos académicos en diferentes tipologías favorece la adquisición de nuevas competencias, la posibilidad de innovar, confrontar ideas y generar nuevos conocimientos.

Este proceso reclama un accionar interdisciplinario. Entran en juego los aportes de diferentes ciencias y áreas del conocimiento como la bibliotecología y las ciencias de la comunicación, los saberes para la vida y los específicos de las áreas del saber que se enseñan en cada programa de estudio –con su discurso académico especializado– lo que supone un desafío al poner en juego lo que es necesario aprender, desaprender y reaprender.

La interdisciplinariedad constituye un concepto esencial, según se entienda como principio, metodología de trabajo, forma de organizar la actividad, invariante metodológica, forma de pensar y proceder, condición didáctica. Autores en el ámbito latinoamericano como Torres (1994, 2015), Salazar (2005), Fiallo (2001), Álvarez (2004), Mañalich (2005) y Jiménez (2007, 2014), entre otros, han profundizado en aspectos relacionados con la interdisciplinariedad, particularmente en sus fundamentos generales y su esencia como resultado del desarrollo histórico de la ciencia y la tendencia cada vez mayor de la educación y el desarrollo humano, que se expresan en su carácter de principio del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Rodríguez (1997) ofrece una perspectiva didáctica amplia: “La interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se vive. Es fundamentalmente una actitud del espíritu, mezcla de curiosidad y apertura, sentido de aventura y de descubrimiento” (p. 7). También señala que “La interdisciplinariedad afirma la realidad de las disciplinas y de la especialización como requisito del progreso y del avance del conocimiento, pero trata de superar su unilateralidad y peligro de dispersión” (p. 8). En consonancia con la idea anterior, se reconoce la interdisciplinariedad como expresión de la integración del conocimiento en el devenir histórico y como problema de las

ciencias pedagógicas. Es un proceso que posibilita interactuar con las exigencias y los cambios acelerados de los conocimientos que se generan constantemente.

Razón tiene Jiménez (2014) al afirmar que “la interdisciplinariedad expresa conexiones y mutuas influencias entre las disciplinas docentes como expresión de las respectivas ciencias con fines investigativos, educativos o de formación profesional” (p. 150). Así, en los procesos de lectura se interconectan múltiples saberes para entender la complejidad del mundo, su comprensión y transformación desde la educación.

En la actualidad, el volumen de información con el que interactúa el individuo es tan amplio, diverso y esencialmente cambiante que resulta imprescindible el desarrollo de conocimientos y habilidades que le permitan ampliar sus perspectivas de manera flexible. Fiallo (2001) identifica la necesidad de: “[...] el desarrollo formativo inmerso en un pensamiento interdisciplinario, donde no vea los fenómenos desde un punto de vista de determinada ciencia, sino que los vea tal como se manifiestan en la naturaleza, polifacéticos, interdisciplinarios y holísticos [...]” (p. 1).

La interdisciplinariedad es un sistema instrumental y operativo que brinda al ser humano nuevas e infinitas posibilidades para el acceso al conocimiento y también para los modos de hacer. Su naturaleza se expresa en las manifestaciones de la práctica cotidiana en la vida social. La necesidad de desarrollar en los individuos estilos de comunicación y de trabajo en equipo se ven favorecidos por la colaboración y el intercambio, condiciones no solo privativas del modelo socialista, sino en correspondencia con el desarrollo científico y tecnológico integracionista del mundo de hoy que permiten que la interdisciplinariedad abra paso a modelos interactivos de socialización en su sentido más amplio.

Del mismo modo, la interdisciplinariedad se asocia frecuentemente con el sistema de conocimientos. Sin embargo, posee un alcance mayor como principio porque la formación del estudiante ocurre a través de la integración de lo instructivo, educativo y desarrollador, y en correspondencia, exige una unidad que rebasa los marcos estrechos de las asignaturas y disciplinas.

Se trata de una concepción y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la articulación efectiva entre asignaturas asumida como un logro, ya que ceden

en especificidad, pero adquieren nuevos criterios y formas diversas en su impartición, donde prima una mayor amplitud y creatividad, las cuales la llamada *educación tradicional* no favorece. En las diferentes posiciones sobre la interdisciplinariedad se hallan aquellas en las que se le aborda como principio curricular.

Se han aportado ideas que amplían el referente epistemológico de la interdisciplinariedad en los procesos de lectura y escritura que ocurren en los contextos académicos para dilucidar la necesidad existente de leer entre textos de diversos contextos. Es una forma de pensar y de proceder para asimilar de manera creadora y creativa el conocimiento, y resolver así cualquiera de los complejos problemas del aprendizaje. Así las cosas, los criterios desarrollados por los didactas revelan su valor epistemológico en los escenarios formativos de la segunda década del siglo XXI. Es así que la interdisciplinariedad es:

[...] una condición didáctica que permite cumplir el principio de la sistematicidad de la enseñanza y asegurar el reflejo consecuente de las relaciones objetivas vigentes en la naturaleza y la sociedad, mediante el contenido de las diferentes disciplinas que integran el plan de estudio de la escuela actual [...]
(Fiallo, 2001, p. 1)

La interdisciplinariedad contribuye al logro de un reflejo acertado y sistémico de los resultados científicos aportados por las ciencias, expresados con fines pedagógicos y didácticos en las disciplinas docentes. Los criterios de Álvarez (2004), Mañalich (2005) y Rivera (2011) aportan a los referentes desde diferentes ámbitos académicos, a la importancia que posee para la lectura y escritura de textos académicos en la universidad, y complementa además las definiciones asumidas de *alfabetización académica*. Álvarez (2004) considera la interdisciplinariedad como

[...] forma de aproximación al conocimiento que permite enfocar la investigación de problemas complejos de la realidad a partir de formas de pensar y actitudes sui generis asociadas a la necesidad de comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, plantear interrogantes, determinar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con hechos, validar

supuestos, extraer conclusiones y englobar los resultados alcanzados en un conjunto más o menos organizado. (p. 2)

Por su parte, Mañalich (2005) propone la necesidad de concebir la interdisciplinariedad “[...] como un proceso que permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir problemas, determinar lo necesario de lo superfluo, buscar marcos integradores, interactuar con hechos [...]” (p. 67). Esta autora subraya su condición instrumental y metodológica al identificarla con procesos mentales, lo cual favorece el desarrollo de cualidades, en particular la curiosidad y la creatividad, que son propósitos en los diferentes espacios formativos, en particular de la educación. Por su parte, Rivera (2011) considera que:

La interdisciplinariedad plantea la posibilidad cierta de superar el pensamiento único en la forma de educar, siendo el verdadero lenguaje de la naturaleza y la sociedad, su existencia y movimiento, que se manifiesta en la enseñanza mediante situaciones de aprendizaje creadas con ese fin, reflejo fiel de la realidad natural y social. (p.151)

Mientras que Jiménez (2014) afirma que:

La interdisciplinariedad significa el desarrollo de una forma de pensar y un proceder para enfrentar con éxito la compleja realidad contemporánea, pues no se trata solo de saber más, sino de desarrollar capacidades y actitudes que favorezcan la búsqueda de nexos y asociaciones entre los saberes, el autodidactismo y la investigación desde una ética y respeto hacia el ser humano. (p. 152)

Como se aprecia, en Educación se ha dado particular sentido a la interdisciplinariedad y a las relaciones transdisciplinarias como un nivel superior para desarrollar las competencias profesionales y laborales. En los complejos procesos interculturales y multiculturales que vive el mundo, en la adquisición, procesamiento y comprensión de la información es vital la lectura.

Para Grisolia (2016), en el campo del conocimiento la interdisciplinariedad ofrece una forma de superar la fragmentación del saber propia de la especialización; permite alcanzar una cierta unidad del saber, no como una *reducción de la identidad*, sino como una toma de conciencia sobre la complejidad de las realidades que nos rodean (p. 11). Estas ideas distinguen la comprensión de la interdisciplinariedad asociada a marcos integradores de carácter teórico y metodológico, expresión de su esencia multidimensional.

La interdisciplinariedad es consustancial a la actividad humana en toda su diversidad, de ahí que sea un proceso esencial en la lectura porque facilita una enseñanza cercana a los problemas socioculturales. Está orientada hacia la reflexión permanente en los diversos entornos de aprendizaje y cultura, en el proceso educativo como acto intercultural, en el cual ocurre un proceso de apropiación e interiorización de signos y estructuras lingüísticas para propiciar la práctica, apropiación e interiorización de los tipos de textos en los cuales se manifiestan diversas formas de generación de nuevos saberes:

- La apropiación e interiorización de los signos lingüísticos son constitutivos de las unidades de pensamiento o noesis.
- La apropiación e interiorización de las estructuras lingüísticas originan la organización de esas unidades en un pensamiento consciente que funciona según un régimen de implicación de significaciones.
- La práctica, apropiación e interiorización de los tipos de discursos o textos son los que originan diversos tipos de razonamiento humano.

En esta triple articulación se manifiesta la práctica de la lectura y comprensión de textos en los cuales ocurren aprendizajes sociales como resultado del uso contextualizado de los saberes lingüísticos de cada individuo en su actuación cotidiana. Así, al reproducir un tipo de discurso el estudiante debe proceder a realizar una planificación interna de los segmentos en cuestión, aprendiendo a ejecutar esos procesos indisolublemente mentales y verbales, como son los razonamientos. Con razonamientos se hace referencia a aquellos de carácter práctico implicados en las interacciones dialogales; causales-cronológicos implicados en las narraciones y

relatos; y de orden lógico y semiológico implicados en los discursos teóricos. En este proceso de comprensión, descripción, análisis y construcción, según el pensamiento del francés Jean-Paul Bronckart (2004; 2012), los estudiantes han de aprender a manejar las disímiles estructuras de la lengua en función de un contexto, unos receptores y unas intenciones, y a elegir las más convenientes para los fines que se plantean.

En palabras de Navarro (2014), la pertenencia a la cultura disciplinar está dada por “participar de un conjunto de prácticas de lectura y escritura consensuadas, y una participación exitosa en dicha comunidad exige el manejo competente de esas prácticas” (p. 67). La base de las relaciones inter, multi y transdisciplinarias está en la existencia de una cultura disciplinar, en la que es posible adquirir un conocimiento profundo del tema que se aborda en el aprendizaje. La lectura conecta al sujeto con el conocimiento acerca de la realidad, los procesos y fenómenos, mundos objetivos, reales o posibles, y subjetivos, pero su comprensión y la transdisciplinariedad implican un saber transversal, un diálogo entre saberes en el cual surjan nuevos significados y sentidos.

Sin embargo, en esa línea de pensamiento la lengua integra disciplinas, áreas del saber, modos de actuación, habilidades, valores y actividad creadora; hay que trascender los marcos de lo disciplinar para integrar otros saberes con carácter interdisciplinar. Transversalizar el conocimiento de la lectura hace el proceso formativo inclusivo, un nuevo modo de captar y producir un conocimiento. Tomar la lectura como saber interdisciplinar supone una oportunidad didáctica para flexibilizar las fronteras entre las disciplinas y atenuar los compartimentos y parcelas en los conocimientos de los educandos, de manera que pueda abrir sus ojos e intelecto a la complejidad de los fenómenos de la naturaleza y la sociedad, tal como se presentan en la realidad, en una lectura plural.

Al respecto, los componentes del llamado triángulo del discurso (Van Dijk, 2000) revelan el carácter interdisciplinario y transdisciplinario del análisis al integrar los saberes que el lector posee de diferentes disciplinas, para poder enfrentarse a la comprensión de textos que significan realidades complejas del mundo contemporáneo.

En un estudio sobre la lectura realizado en la Facultad de Educación Virtual y a Distancia en UNIMINUTO sede Bello se develó que los modos de leer el texto académico varían, sufren una metamorfosis ante la aparición de nuevos medios y plataformas para acceder a los conocimientos; no se trata solo de lo que puede ocurrir a nivel individual, sino colectivo. La enseñanza de la lectura en la tríada de *competencia comunicativa-habitus-práctica sociodiscursiva* posee una naturaleza interdisciplinar y transdisciplinar. El enfoque profesional pedagógico debe conducir a la posibilidad de la lectura intertextual que articule áreas del saber y marcos de referencias comunes de tipologías textuales emergentes como efecto de las tecnologías. Tal es el caso de los chats, los blogs, los foros de debate: espacios sociodiscursivos en los que entran en juego las características de la textualidad desde las particularidades de los escenarios: multiplicidad de intercomunicadores en lugares diversos, celeridad en la exposición de una idea, dialogicidad, y multimodalidad, entre otros aspectos.

En esta dirección, la necesidad y posibilidad de un consolidar las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias de forma interdisciplinaria permite orientar hacia la aplicación de diferentes tareas comunicativas para la construcción de conocimiento. Esto desde el reconocimiento de las tipologías textuales y el procesamiento de la información con estrategias de modelización, lo cual propicia el desarrollo de habilidades para comprender lo que se lee mediante la reflexión y el análisis que favorece la construcción de posturas ideológicas desde la apropiación individual de la cultura.

Por tanto, estas acciones requieren de la preparación de los docentes que dirigen la actividad, tal que facilite a los estudiantes el apropiar, aplicar e implementar estrategias de lectura y escritura de manera autónoma, de acuerdo con el contexto académico del cual forman parte. La enseñanza universitaria se sitúa en una dimensión transformadora en la que, para dar respuesta a las demandas en los distintos campos, se han de sortear obstáculos como la formación disciplinar de los docentes que enfrentan a una nueva estructuración de su actividad y deben interactuar con otros saberes en los cuales no son especialistas.

De manera especial, en los variados programas universitarios los estudiantes se familiarizan con textos de diversas tipologías textuales del texto académico en

la mediación tecnológica. Esto por la naturaleza virtual de los programas que se ofrecen, lo que obliga a nuevas formas de lectura a partir de las tipologías híbridas emergentes, por ejemplo, infografías, blogs, foros y narrativas transmedias porque ya no se lee solo el texto escrito o de una lectura plana en sus competencias profesionales. Para lo anterior es importante conocer e implementar las estrategias que contribuyen a la comprensión y producción de textos.

La propuesta que se consolida es de carácter didáctico interdisciplinario, es una construcción teórico - metodológica que facilita la interacción interdisciplinar del estudiante con la comprensión de los textos académicos encaminados a la construcción de nuevos significados, apoyado a su vez en un sistema categorial: discurso (Van Dijk, Roméu), comunidad discursiva (Cassany), análisis discursivo-funcional (Roméu, 2003), discurso académico, tipologías textuales, comprensión de significados; así como en recursos metodológicos: uso de las tecnologías y las comunicaciones, desarrollo de los propósitos comunicativos de acuerdo con las tipologías textuales, su función predominante (Sabaj, 2012), y estrategias cognitivas y metacognitivas (García, 2017) en las que se toman de manera creadora y contextualizada las estrategias cognitivas y metacognitivas, según: los postulados lingüísticos de Van Dijk (2000), del aprendizaje desarrollador de Castellanos et al. (2002), y las tareas con textos multimodales, atendiendo a los géneros discursivos (Riestra, 2010).

La concepción teórico-metodológica propuesta desde un enfoque didáctico interdisciplinario para la comprensión de textos académicos, enfatiza en la importancia de los componentes cognitivos y emotivos del sujeto lector y sus procesos metacognitivos, en los que se articulan los factores sociales y culturales en tres fases fundamentales: diagnóstico, ejecución y control. De ahí que la aplicación de acciones antes, durante y posterior a la lectura devienen en estrategias cognitivas y metacognitivas para interrogar el texto, activar los conocimientos previos, integrar saberes aportados por diferentes disciplinas y las experiencias de vida. Lo anterior en definitiva contribuye a la cualificación de los procesos de construcción de nuevo conocimiento en cada una de las disciplinas. Por tanto, la propuesta, además de emerger a partir de la detección de las carencias de los estudiantes, aparece paralelamente por

el carácter interdisciplinario que enfatiza la relación lector-texto-contexto dentro de la necesidad del proceso formativo académico en la Educación Superior.

Un sustento didáctico se encuentra en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura, defendido por Angelina Roméu y un colectivo de autores (Roméu, 2003), para su aplicabilidad desde la particularidad de la lectura de los discursos que se abordan, y facilita un método de análisis, de utilidad y pertinencia: discursivo-funcional, (Roméu, 2015). Este último descansa en tres principios metodológicos: 1) la orientación hacia un objetivo; 2) la selectividad en el análisis; y 3) la enseñanza del análisis. Se les retoma por el valor de análisis en el proceso de lectura.

La lectura Incorpora las exigencias actuales de los escenarios de aprendizaje, teniendo en cuenta el uso y apropiación de los conocimientos, las fuentes de información y la mutabilidad de las estrategias de lectura que se deben emplear en los distintos planos. Lo anterior conduce a los cambios en los modos de leer, para lo cual se conciben principios teórico - metodológicos fundamentados en la didáctica, la lingüística y la pragmática (García, 2017):

- La comprensión de textos como un puente de construcción de conocimiento desde el desarrollo individual del sujeto lector. Esto se logra desde la relación del lector con el entramado cognitivo, metacognitivo, afectivo, emotivo y cultural, dotado de saberes sociales involucrados al momento de la interacción con el texto.
- El carácter interdisciplinario de la lectura. Este elemento se concibe de manera intrínseca y extrínseca en la consolidación de una concepción teórica metodológica, la primera debido al acervo cultural con el que se encuentra el sujeto que lee, la segunda deriva de la aplicabilidad del modelo en distintos escenarios académicos, más allá de la clase de lectura y competencias comunicativas, es decir, aplicable a todas las áreas de conocimiento (Mañalich, 2005a, Montaña, 2010).
- El interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004; 2012). Revela la unidad entre la noesis y la semiosis, y cómo está supeditada al contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos. El lenguaje en tanto

actividad humana resulta constitutivo de otras actividades. Se enfoca en la enseñanza de las lenguas para una construcción de las capacidades textuales centrado en la relación entre las actividades humanas y los textos o discursos.

- La reflexividad (Lozada, 2015), en tanto que es un acto único en el cual el estudiante se apropia de un sistema de comunicación para intercambiar con sus semejantes con una percepción de índole subjetiva, como consecuencia del conjunto de relaciones que establece. El sistema lingüístico, como entidad altamente organizada, manifiesta mediante la reflexividad la condición necesaria para la producción del sentido en estrecha relación con la semiosis.

El componente cognitivo se encuentra en relación con un conjunto de conocimientos (saber) a partir de la comprensión de la lectura y por un sistema de habilidades, procedimientos y estrategias para establecer nexos con las situaciones y condiciones pragmático-comunicativas y socioculturales que caracterizan a: los textos, sus relaciones textuales e intertextuales y la ampliación de su extensión hacia los diversos usos comunicativos verbales y no verbales; las variedades lingüísticas, la pluralidad de registros situacionales, el proceso comunicativo, la necesidad de su uso y cuidado; la expresión emocional de su relación valorativa con el mundo –lo axiológico–, con un estilo de pensamiento crítico, reflexivo y una actuación para la transformación de la realidad (saber hacer), con una orientación valorativa acorde a la ética, la convivencia y las relaciones interpersonales.

El componente metacognitivo se manifiesta en el grado de apreciación que cada estudiante desarrolla con respecto a la medida en que se apropia del contenido de la lectura. Regula y controla su actividad mediante las operaciones expresadas para cada fase, planifica la actividad, supervisa su eficiencia, evalúa sus resultados y perfecciona su procesamiento del texto para extraer la información necesaria. Y el componente motivacional se revela en los intereses y vivencias que genera la lectura, vinculado a la actividad académica que desarrolla, razones que impulsan

a los estudiantes a realizar las tareas relacionadas con el ejercicio de la profesión. Atendiendo a ello la propuesta se plantea en tres fases:

Fase introductoria

Objetivo: introducir al alumno en el conocimiento de la tipología textual académica a la cual pertenece el texto a partir de las siguientes acciones:

- Lectura de familiarización con el texto seleccionado (en diferentes modalidades: individual y colectivo si e trabaja en grupos)
- Identificación del tipo de texto (código, forma elocutiva, función, estilo)
- Esclarecimiento de las incógnitas léxicas (palabras desconocidas)
- Ubicación del texto y su autor en el contexto histórico, social y cultural

Fase de comprensión y análisis

Objetivo: contribuir al mejoramiento de la comprensión de lectura en el ámbito académico a partir de:

- Dividir el texto en partes lógicas.
- Identificar las palabras clave, redes de palabras, pronombres, deícticos, conectores y otras estructuras léxicas y gramaticales empleadas intencionalmente por el autor y su relación con la intención comunicativa del autor.
- Aplicar estrategias de inferencia (intención comunicativa del autor, causas y consecuencias del texto, etc.).
- Explicar la funcionalidad de dichas estructuras en el texto, a partir de lo que se significa y el contexto en el que se significa.
- Identificar en el texto las características de la textualidad: coherencia, cohesión, progresión temática, pertinencia, cierre semántico, intertextualidad y otras.
- Extraer las ideas principales y secundarias, los modelos de progresión temática empleados por el autor, la coherencia, la pertinencia, el cierre semántico, la intertextualidad y otras características de la textualidad.

- Inferir la intencionalidad y finalidad del autor, según el contexto y su ideología.
- Elaborar nuevas proposiciones a partir del pensamiento inferencial y atribuirle significados al texto.
- Determinar conceptos, microproposiciones, macroproposiciones, subtemas, tema, tesis y argumentos.
- Representar mediante íconos, mapas conceptuales o esquemas las ideas contenidas en el texto.
- Resumir la tesis y el problema contenido en el texto.
- Atribuir nuevos significados y sentidos al texto.
- Valorar críticamente el texto.

Fase de construcción de nuevos significados derivados de la lectura

Objetivo: ofrecer a los estudiantes las ayudas didácticas para la elaboración de nuevos significados en diversas tipologías textuales. Los pasos a seguir serían:

- Elaborar un comentario o reseña del texto en el cual se valoren críticamente las ideas del autor y se revelen las relaciones entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.
- Reflexionar acerca de la vigencia de las ideas y su aplicación en contextos similares o en otros contextos de acuerdo con las características de textualidad.
- Construir textos a partir de la lectura reflexiva, crítica y creativa, en los cuales se demuestre la apropiación de las características de las tipologías textuales ya conocidas.

Las operaciones conformadas en las acciones de la actividad pueden ser desarrolladas a partir de estrategias cognitivas y metacognitivas, entendidas como las acciones didácticas que facilitan la adquisición de nuevos saberes mediante el aprendizaje significativo y que, a su vez, permiten conocer y reflexionar acerca de cómo lo realiza y con qué propositivos comunicativos y profesionales. Estas acciones

en tres etapas pueden estar planteadas a corto, mediano y largo plazo, de acuerdo con el año académico, las particularidades de la situación social de desarrollo de los estudiantes y en función de las alternativas, flexibilidad y creatividad, según la naturaleza de los contenidos de los textos.

Estrategias cognitivas para la etapa de diagnóstico

- Exploración de ideas previas
- Anticipaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas
- Orientación hacia un objetivo de lectura
- Determinación de tipos de lectura, según objetivo planteado
- Identificación de los mecanismos de inferencias de la lectura
- Selección de la vía más accesible para la comprensión del texto
- Asunción de una disposición para el lectura y comprensión

Estrategias metacognitivas para la etapa de diagnóstico

- Autorreflexión sobre el proceso de orientación para la lectura y sobre el proceso de análisis.
- Autoevaluación de conocimientos sobre las invariantes de las habilidades: analizar-sintetizar, describir-explicar, comparar, generalizar, reflexionar-valorar, caracterizar, clasificar, argumentar.
- Autoevaluación de los conocimientos acerca de los criterios de textualidad, recursos coherentes y cohesivos, tipologías textuales, de conocimientos semántico, sintáctico y pragmático atemperados a la multimodalidad.

Estrategias cognitivas para la etapa de ejecución

- Desmontaje del texto en partes lógicas.
- Identificación de los conocimientos conceptuales que aporta el texto.
- Búsqueda de las relaciones lógicas entre los elementos del texto.

- Aplicación de la minería de texto en la búsqueda de redes semánticas, uso de recursos infotecnológicos para procesar la información.
- Análisis del ordenamiento de las ideas, sus relaciones y las características de la textualidad.
- Búsqueda de relaciones entre la macroestructura formal, semántica y superestructura esquemática del texto.
- Enunciación ordenada de ideas y juicios mediante diversos medios y modos como los dispositivos móviles, plataformas en línea y otros.
- Elaboración de argumentos, juicios apreciativos, puntos de vista sobre los valores del texto para el contexto de actuación del lector y la relación del texto con otros textos expresados en textos multimodales.
- Participación activa en la planificación y ejecución colectiva de las tareas.

Estrategias metacognitivas para la etapa de ejecución

- Autorregulación del proceso de desmontaje textual en sus tres dimensiones.
- Supervisión del análisis parcial e integrado de las dimensiones durante el proceso de la lectura.
- Autorregulación de la aplicación de los diferentes niveles de lectura.
- Reflexión crítica acerca de la comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos como resultado de la lectura en su práctica preprofesional.
- Asunción de una actitud crítica, reflexiva, valorativa y transformadora en la interacción en diferentes contextos socioculturales.

Estrategias cognitivas para la etapa de control

- Verificación de la pertinencia de las consideraciones sobre el texto.
- Confrontación del objetivo del análisis con los resultados obtenidos.
- Valoración individual y colectiva de los procedimientos empleados.

- Autovaloración de los factores personales, textuales y situacionales que influyeron en el análisis a partir de la lectura.
- Comparación del análisis realizado con los criterios de valor establecidos.

Estrategias metacognitivas para la etapa de control

- Autorrevisión del análisis derivado de la lectura inteligente y creativa.
- Autoconfirmación de la consistencia, validez de los argumentos y pertinencia del tema, ideas y subtemas derivados de la lectura crítica realizada.
- Valoración del cumplimiento del objetivo propuesto, de los aciertos y desaciertos en la aplicación de las estrategias de lectura y su eficiencia en la comprensión y construcción de nuevos significados.
- Análisis reflexivo para la autocorrección en las tipologías empleadas.
- Autoevaluación sistemática del desarrollo de su competencia de lectura.

La lectura y escritura de textos académicos suponen una práctica situada en contextos específicos de la formación para la profesión, lo que determina su sentido y aplicación real. En los estudiantes favorece la capacidad para aprender: no solo se expresa una información desconocida para el lector, sino que se comunica la experiencia humana amasada con ideas y sentimientos. El texto es la entrega de la realidad viva que puede contener múltiples matices y formas, donde el estudiante puede cimentar su posición al aceptar o rechazar lo que el autor pretende comunicarle, ejercitando su capacidad de elección, es decir, su libertad.

Resultados de la caracterización de los procesos de lectura y escritura de estudiantes universitarios

Los resultados que se presentan en este apartado corresponden al proyecto de investigación denominado “Caracterización de los procesos de comprensión y producción de textos académicos de los estudiantes de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia”, aprobado en la VII convocatoria interna de investigaciones del sistema universitario. Dicho proyecto fue aprobado y se ejecutó en el periodo que va del segundo semestre académico del 2018 al segundo semestre del 2019.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación se propuso desde un paradigma cualitativo con un tipo de investigación acción que se desarrolló en las siguientes fases:

Primera fase dirigida al diagnóstico con el diseño y aplicación de una prueba de lectura y escritura. Para ello se convocó un equipo de expertos para el diseño de los cuestionarios soportados en los lineamientos establecidos por el ICFES para el diseño de preguntas.

1. Se seleccionaron los textos que harían parte de la prueba
2. Se diseñaron las preguntas tipo Saber para identificar los diferentes niveles de comprensión y producción textual.
3. Se hizo revisión por expertos en el área del lenguaje para verificar el cumplimiento de condiciones.

4. Se hizo el pilotaje de la prueba con estudiantes de diferentes programas académicos y diferentes niveles.
5. Se procedió con la aplicación masiva de la prueba diseñada a estudiantes seleccionados como muestra de las carreras que forman parte de la facultad.

En segunda instancia se elaboró un cuestionario de caracterización de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura que se desarrollan en los diferentes programas. Este instrumento se aplicó de manera virtual. Para ello se elaboró un consentimiento informado (anexo) en el que se solicitó autorización a docentes y estudiantes para la participación en las respuestas del cuestionario. Para lo anterior se dispuso de una agenda avalada por la Facultad para la participación activa en el ejercicio.

Como mecanismo de verificación de los procesos que se llevan a cabo al interior del aula de clases de las diferentes asignaturas para describir las prácticas de lectura y escritura que los docentes orientan, se hicieron sesiones de observación de clases para conocer los procedimientos desarrollados en el aula.

Finalmente, como estrategia de evaluación y reflexión sobre el proceso realizado a partir de la aplicación de las diferentes técnicas, se hizo un análisis cualitativo en el contexto de la aplicación de estrategias críticas. Este permitió develar las principales características de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediadas por la lectura y la escritura en las diferentes disciplinas de los programas adscritos a la Facultad. Lo anterior propulsó el planteamiento de una propuesta didáctica que permitiera cualificar los procesos de lectura de textos académicos. Con respecto a la escritura se requiere de un ejercicio investigativo posterior que permita profundizar sobre estas prácticas.

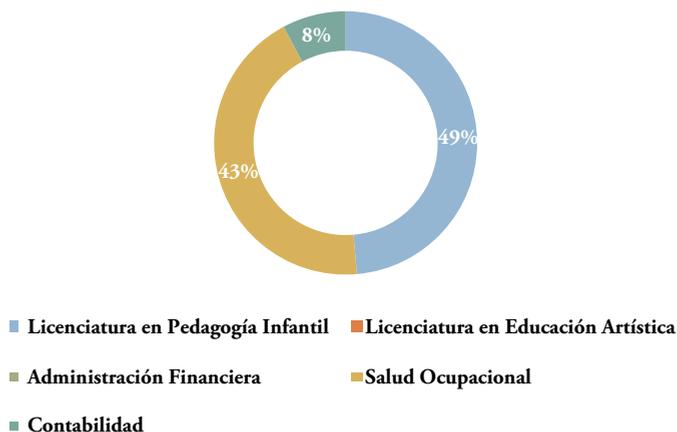
POBLACIÓN SUJETO DE ESTUDIO

En el marco de la investigación y con el fin de avanzar en la caracterización de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes seleccionados como muestra,

durante tres meses se aplicaron 368 pruebas en formato físico y digital. Estos instrumentos tuvieron una primera fase de pilotaje en la que se evaluó su pertinencia y confiabilidad y sobre cuyos resultados se realizaron las modificaciones precisas.

Las pruebas digitales las presentaron 221 estudiantes de la Facultad, la participación por programa se especifica en el siguiente gráfico (figura 1):

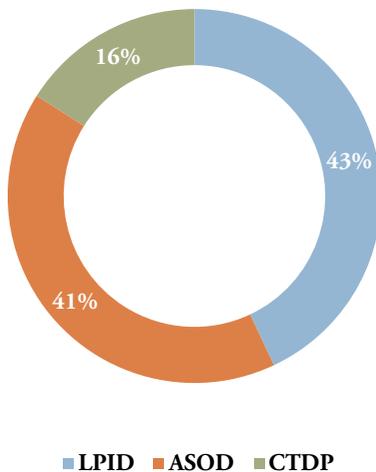
Figura 1. Población participante en la prueba digital



Como se observa en la gráfica, los programas con mayor participación son la Licenciatura en Pedagogía Infantil y Educación Infantil y el Programa en Salud Ocupacional. Es preciso aclarar que el bajo número de participantes en la Licenciatura en Educación Artística se debe a que es una carrera nueva dentro de la facultad, de la cual existen en el momento dos cohortes. Asimismo, en el Programa en Administración Financiera no se abrió nueva cohorte para el semestre 2018- 2, por lo que se redujo el número de participantes.

Se quiso hacer una distinción entre la prueba en formato analógico y digital. Se indagó además por competencias de lectura y escritura en los diferentes niveles, a saber, primero, quinto y noveno de los programas que participaron en el estudio. Las pruebas físicas se aplicaron a 147 estudiantes de los programas en Salud Ocupacional (ASOD), Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPID) y Contaduría Pública (CTDP), con los porcentajes de participación que se relacionan en el gráfico a continuación (figura 2).

Figura 2. Población participante en la prueba en físico



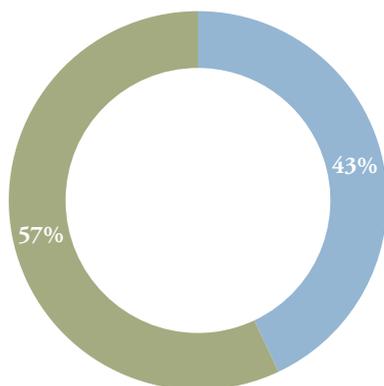
LPID: Licenciatura en Pedagogía Infantil; ASOD: Programa en Salud Ocupacional; CTDP: Contaduría Pública

Tal como se muestra, los procesos de interpretación de textos y las competencias desarrolladas para la producción textual no varían mucho de un programa a otro, ni de la modalidad de presentación de la prueba. Evidencia, además, grandes falencias en las competencias que aquí se trabajan, pues a los estudiantes se les dificulta identificar las tipologías textuales, inferir información, construir textos coherentes y cohesionados, entre otras habilidades que, en teoría, deberían tener cuando ingresan a la universidad. La información que aquí se presenta permitirá construir una estrategia didáctica que fortalezca la adquisición de competencias en los primeros semestres universitarios y permita a los estudiantes crear estrategias que faciliten el acceso y la apropiación del conocimiento. Este análisis retoma cinco de las categorías utilizadas por el ICFES para la valoración de las pruebas Saber Pro y sobre las cuales se diseñaron las pruebas aplicadas, tanto de manera analógica como digital, a los estudiantes de los programas anteriormente relacionados.

RECONOCIMIENTO DE INFORMACIÓN IMPLÍCITA EN EL TEXTO E IDENTIFICACIÓN DE INFORMACIÓN ABSTRACTA

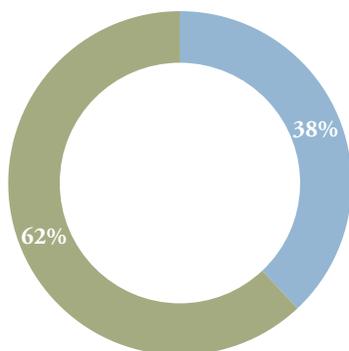
Para esta categoría se tuvieron en cuenta cinco de las preguntas que componen la prueba, desde las cuales se buscó identificar el nivel de lectura inferencial de los estudiantes y se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 3. *Lectura inferencial en la prueba digital*



■ Respuestas correctas ■ Respuestas incorrectas

Figura 4. *Lectura inferencial en la prueba en físico*



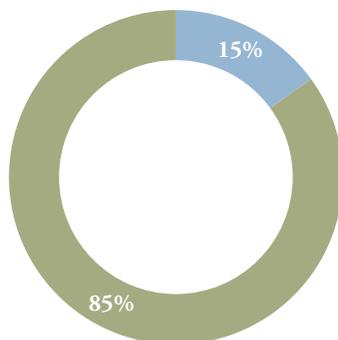
■ Respuestas correctas ■ Respuestas incorrectas

Para hacer inferencias se debe haber adquirido con anterioridad: la competencia interpretativa, la cual permite a quien lee hacer generalizaciones, predecir y suponer; así como la competencia deductiva, que implica leer entre líneas y conectar ideas de un texto para sacar conclusiones de este. Esto evidencia que más de la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba, tanto en físico como en formato digital, no alcanzan el nivel inferencial de lectura. En promedio el 39 % de los estudiantes no logra deducir información que no se encuentra explícita en el texto, lo que les impide hacer análisis profundos que impliquen procesos de pensamiento complejo. Se puede decir que a los estudiantes de la facultad se les dificulta hacer interpretaciones de las ideas que presentan los textos, sin importar el tipo o la estructura de este.

RECONOCIMIENTO DE TIPOLOGÍAS Y ESTRUCTURAS TEXTUALES

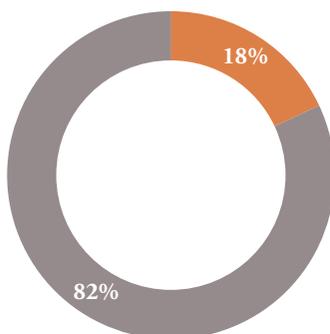
Las tipologías textuales tienen la misión de proporcionar al lector una macroestructura y microestructura del texto con una intención comunicativa específica. De esta manera, a partir de la aplicación de la prueba se buscó identificar qué tanto los estudiantes reconocen las tipologías textuales y la super estructura de los textos. Al consolidar los resultados se encuentra que los estudiantes tienen dificultades para reconocer la intención de los autores al escribir determinado texto. Asimismo, tal como se verá más adelante, presentan serias dificultades a la hora de construir textos cuando se dan orientaciones específicas relacionadas con el tipo, sus componentes y la intención. Como consecuencia de ello, y al no identificar las características de los tipos de textos, se complejiza el proceso escritural, puesto que se presenta confusión al no saber cómo responder a las super estructuras que se exigen en determinado momento de la vida académica y, por ende, se establece una correlación con el bajo rendimiento académico en algunos casos.

Figura 5. *Tipologías textuales en la prueba digital*



■ Respuestas correctas ■ Respuestas incorrectas

Figura 6. *Tipologías textuales en la prueba en físico*



■ Respuestas correctas ■ Respuestas incorrectas

RELACIÓN DE INFORMACIÓN DEL TEXTO CON OTRA NO CONTENIDA DE MANERA EXPLÍCITA Y QUE SE RELACIONA CON EL BAGAJE CULTURAL DEL ESTUDIANTE

Con esta categoría se buscó identificar la forma en la que los estudiantes establecen relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información que reciben al leer un texto. Los resultados arrojados se presentan a continuación:

Figura 7. Información del texto en la prueba digital

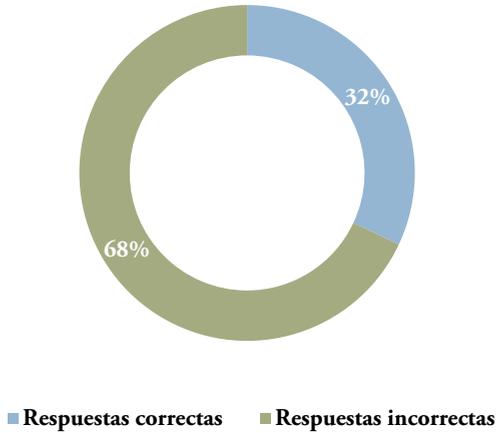
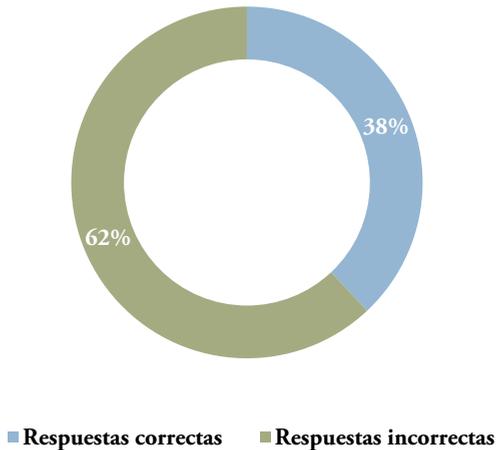


Figura 8. Información del texto en la prueba en físico



Tal y como lo muestran las gráficas, a los estudiantes les cuesta establecer relación entre el nuevo conocimiento y la información, lo cual implica –por defecto– que presentan dificultades para la construcción y apropiación de aprendizajes significativos. Como se plantea en la teoría del aprendizaje significativo, para que se dé el aprendizaje es necesario que se presente al estudiante un “material potencialmente significativo” en términos de contenido, pero también es preciso que estos puedan

ser comprendidos a partir de estructuras cognitivas lógicas construidas en experiencias anteriores. Al no contar con estructuras ricas en experiencias y por ende, en información, el nuevo conocimiento recibido a través de la lectura corre el riesgo de carecer de significado, de no ser comprendido y por ello desechado con facilidad. Esto genera una afectación importante y de cierta manera, bloquea el acceso al saber propio de cada disciplina.

Lo anterior puede dar una posible respuesta a los bajos resultados en las pruebas estatales, puesto que estas –además de indagar por la capacidad de lectura crítica y razonamiento lógico de los estudiantes– indagan sobre conocimientos técnicos propios de cada área. Si los estudiantes –tal como se demostró en la primera categoría– llegan a la universidad sin las competencias requeridas, resulta complejo que accedan al conocimiento de manera ágil y que lo interioricen de forma significativa.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTILO Y CONTENIDO DE UN TEXTO

Como lo afirman Verga y Miceli (1994), contextualizar la información implica llevar elementos nuevos a un texto con la intención de profundizar en los niveles de información que se brindan, de manera que se posibilite la comprensión de manera más ágil y pertinente. En otras palabras, contextualizar el estilo del texto implica poder vincular la información que se recibe con otra adquirida anteriormente u obtenida durante la lectura. En relación con ello y como se puede evidenciar en la figura 9, los estudiantes de la muestra tienen dificultades para la contextualización de la información, debido al poco bagaje cultural y las bajas competencias con las que llegan a la universidad. Lo anterior podría traducirse en que un gran porcentaje de los estudiantes se encuentran en un nivel de lectura literal en el que no logran realizar análisis ni interpretaciones profundas de los textos leídos. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede inferir que, aunque los estudiantes pueden tener gran capacidad para la memorización de información, difícilmente logran establecer relaciones lógicas entre las ideas que les permitan dar sentido a lo que encuentran durante la lectura.

Figura 9. *Contextualización de la información en la prueba digital*

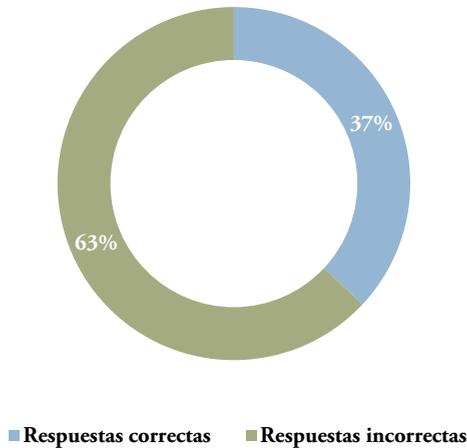
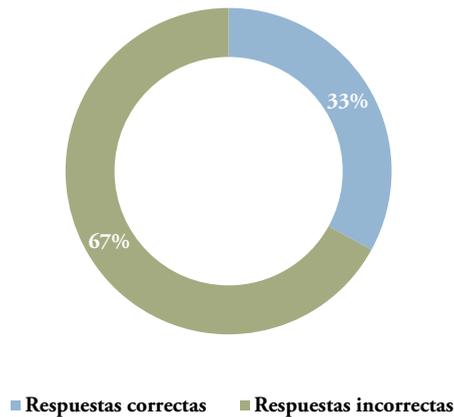


Figura 10. *Contextualización de la información en la prueba en físico*

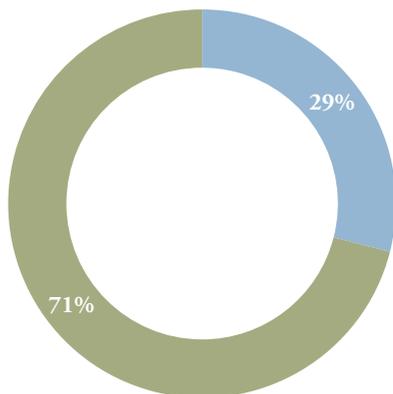


RECONOCIMIENTO DE LAS IDEAS GENERALES DE UN TEXTO

Reconocer las ideas generales de un texto es una estrategia de lectura rápida que posibilita comprender a grandes rasgos el contenido de un documento. Al igual que en los resultados de las categorías anteriores, se evidencian serias dificultades en la mayoría de los estudiantes para reconocer las ideas principales de un texto y dar

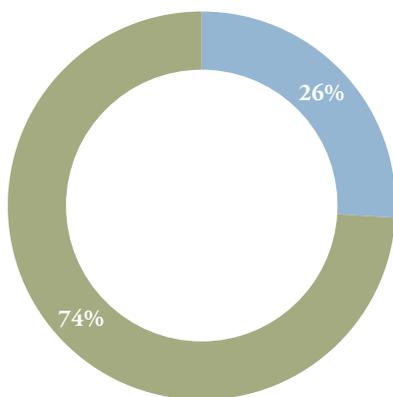
cuenta de él, lo cual se encuentra en estrecha relación con las falencias evidenciadas para la contextualización, el poco conocimiento sobre tipologías textuales y la imposibilidad de establecer relaciones entre lo que se lee y lo aprendido con anterioridad (figuras 11 y 12).

Figura 11. *Ideas generales del texto en la prueba digital*



■ Respuestas correctas ■ Respuestas incorrectas

Figura 12. *Ideas generales del texto en la prueba en físico*



■ Respuestas correctas ■ Respuestas incorrectas

PRODUCCIÓN TEXTUAL

En la prueba aplicada se le pidió a los estudiantes que, a partir de una situación de comunicación, construyeran un texto argumentativo en el cual se pudiera evidenciar con claridad la introducción, el desarrollo del tema y las conclusiones. A continuación, se exponen los resultados, que al igual que con las pruebas de lectura, reflejan un bajo nivel de desempeño a la hora de producir textos y confirman lo ya socializado anteriormente en relación con la falta de reconocimiento de tipologías y superestructuras textuales, asociado también a la poca capacidad de contextualización y a la falta de vocabulario derivado de las dificultades en la lectura.

A lo anterior se suman, además, dificultades con el manejo de las reglas ortográficas y el uso de conectores lógicos que les permita crear textos coherentes en los que los párrafos estén cohesionados entre sí. Los resultados de las pruebas, tanto físicas como digitales, muestran un bajísimo desempeño en competencias escriturales, tanto en los primeros semestres como en los últimos, lo que reafirma la necesidad de potenciar la adquisición de herramientas para acceder al conocimiento y plasmarlo técnicamente en ejercicios escriturales con rigor académico.

Figura 13. Producción textual en la prueba digital

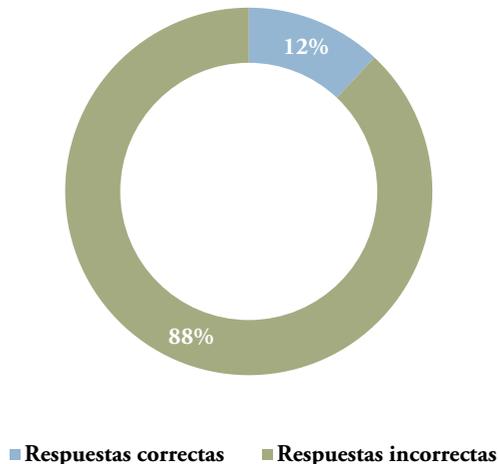
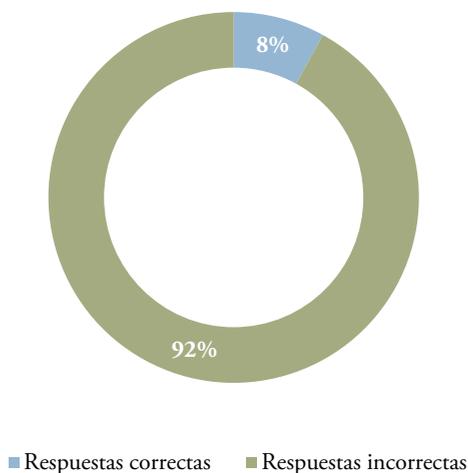


Figura 14. *Producción textual en la prueba en físico*

Para la calificación de la prueba se consideraron los requerimientos técnicos de un texto argumentativo y reglas comunes dentro de la gramática, como lo son la coherencia y la cohesión, ortografía, uso de conectores, entre otras.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados arrojados evidencian que no existe diferencia alguna entre los estudiantes en razón del programa al que pertenecen ni de si cursan quinto o noveno semestre, sí presentan una diferencia mínima con respecto a los de primer semestre. Es decir que quienes recién ingresan a la universidad llegan con pocas competencias de lectoescritura y aunque en el transcurso de sus carreras logran avanzar en los niveles de lectura, estos siguen siendo insuficientes para lo que se exige en el medio.

Otro aspecto que se verificó es que a los estudiantes se les dificulta alcanzar el primer nivel de lectura (literal y textual), lo que deja en evidencia que no poseen recursos ni estrategias que favorezcan la interpretación de textos (punto central y fundamental en los procesos de lectura).

Con respecto a la caracterización de la construcción de textos los resultados reflejaron que los estudiantes evaluados presentan grandes dificultades para elaborar

un escrito en el que se diferenciar tesis, argumentación, gramática, secuencia, cohesión, introducción, conclusiones, etc. Cabe aclarar que un número significativo de estudiantes no realizó la prueba escrita, por lo que se deduce que a los estudiantes les cuesta establecer conexión entre ideas para dar cumplimiento a las exigencias que suponen construir un texto.

Teniendo en cuenta este complejo panorama, resulta oportuno evaluar la posibilidad de implementar estrategias pedagógicas que lleven a los estudiantes a adquirir y fortalecer herramientas lecto escriturales que les permitan responder de manera acertada y pertinente a las exigencias del medio en el que se desenvuelven, según su disciplina y campo formativo.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA DESARROLLADAS POR LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES

A continuación, se presentan los resultados e investigación referidos a las estrategias de enseñanza de lectura y escritura implementadas por algunos docentes. Para ello se observaron sesiones de clase de todos los programas seleccionados en todos los niveles académicos y las diferentes asignaturas. Del mismo modo, para la caracterización de las estrategias que utilizan los estudiantes para la lectura y escritura académica se aplicó un cuestionario que respondiera a diferentes interrogantes. También se llevaron a cabo acercamientos con los estudiantes para conocer la manera en que abordan los textos desde su experiencia.

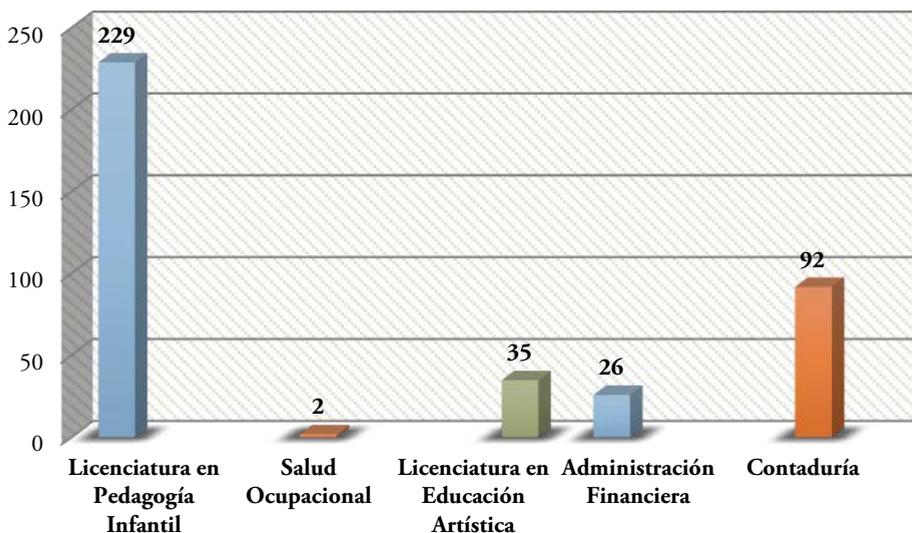
Estrategias de enseñanza de lectura y escritura de los docentes

Este apartado corresponde al análisis de resultados de la segunda fase del proyecto de investigación. En ella se aplicó una encuesta en una plataforma virtual a estudiantes de los programas seleccionados con diferentes niveles académicos, en su mayoría, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con el fin de indagar sobre las estrategias que utilizan para leer y escribir en la universidad. En esta fase se hizo énfasis especial en la aplicación, revisión y tabulación de encuestas y entrevistas

asociadas al trabajo que realizan los estudiantes en los procesos de lectura y escritura para responder a las obligaciones académicas.

La población encuestada comprendió a 384 estudiantes, compuestos en su mayoría por adscritos a la Licenciatura en Pedagogía Infantil y, en menor medida, a Contaduría Pública, Licenciatura en Educación Artística, Administración de Empresas y Salud Ocupacional. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Figura 15. Programa académico al que pertenece



Del total de la muestra 229 estudiantes pertenecen a la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Este valor corresponde al 59,64 %. Los estudiantes adscritos a Contaduría Pública fueron 92, este valor corresponde al 23,96 %. Le siguen 35 estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística, el 9,11 %; 26 estudiantes de Administración Financiera, correspondientes al 6,77 %; y 2 estudiantes de Salud Ocupacional, el 0,52 % de la muestra.

Figura 16. *¿En qué semestre se encuentra matriculado?*

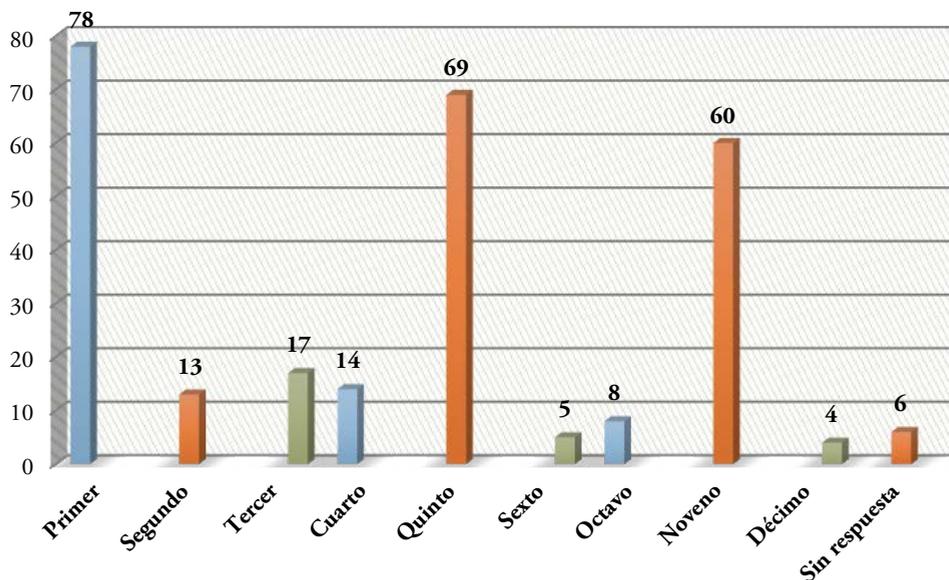


Tabla 1. *Tipos de lectura que realizan los estudiantes.*

Cantidad de estudiantes	Porcentaje
78 estudiantes se encuentran matriculados en el primer semestre.	20,63 %;
13 estudiantes se encuentran matriculados en el segundo semestre	3,43 %;
17 estudiante se encuentra matriculado en el tercer semestre	4,49 %
14 estudiantes se encuentran matriculados en el cuarto semestre	3,70 %;
69 estudiantes se encuentran matriculados en el quinto semestre	18,25 %;
5 estudiantes se encuentran matriculados en el sexto semestre	1,32 %
8 estudiantes se encuentran matriculados en el octavo semestre.	2,11 %
60 estudiantes se encuentran matriculados en el noveno semestre.	15,87 %
4 estudiantes se encuentran matriculados en el décimo semestre.	1,05 %
6 estudiantes no dieron respuesta a la pregunta	1,58 %

Lo anterior constata que la población participante es heterogénea, de diversos programas y diferentes niveles académicos, lo que permite formular conclusiones generales para los resultados del proyecto.

En la actualidad, los procesos de lectura y escritura en contextos académicos son objeto de preocupación, tanto práctica como investigativa. En el siguiente apartado se contrastan los resultados obtenidos con base en las respuestas de la población encuestada bajo tres categorías de análisis: lectura, escritura y lecto-escritura

Resultados sobre los procesos de lectura de los estudiantes

Durante el proceso de formación en Educación Superior los estudiantes se enfrentan a un amplio espectro de información y transformación de conocimientos. Esto se da bajo una dinámica manifiesta en procesos asociados a los tipos de lectura, textos y formatos frecuentados para responder a las asignaciones académicas, además de las estrategias utilizadas para abordar y acceder a la lectura. Bajo este orden de ideas se pueden evidenciar los siguientes aspectos:

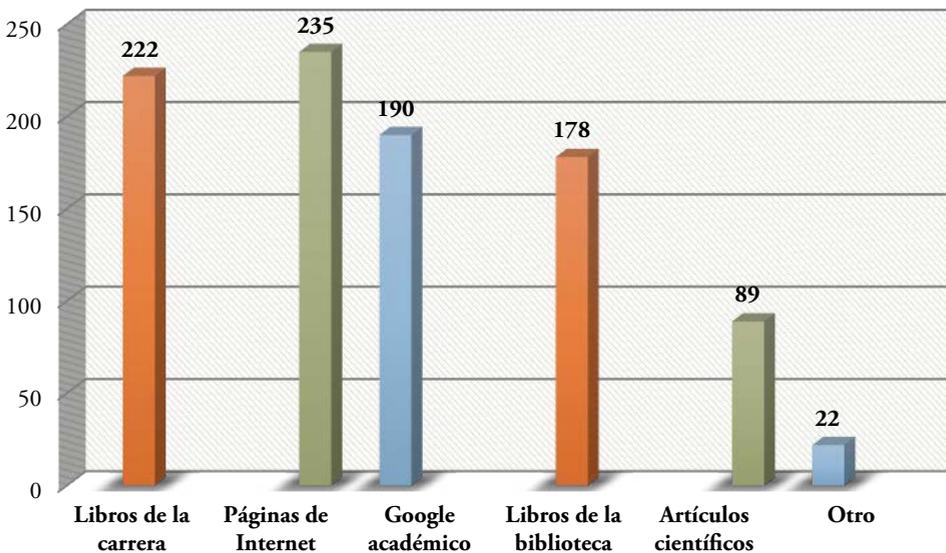
Tabla 2. *Tipos de lectura que realizan los estudiantes.*

#	Pregunta	Núm.	%	Texto
3	Tipo de lectura que frecuenta	378	100%	
	Lectura de obras literarias	111	29.37%	
	Textos académicos	253	66.93%	
	Periódico impreso	40	10.58%	
	Noticias digitales	131	34.66%	
	Libros de carrera	103	27.25%	
	Redes sociales	163	43.12%	
	Otro	38	10.05%	<ul style="list-style-type: none"> - crecimiento y superación personal - Libros espirituales y de formación católica - revistas - Textos y documentos relacionados con mi trabajo profesional - historias - QUB - no - biblia - poesía - estatuto tributario - Ninguna - mitología - libros de angeles

Como se observa en la tabla 2, del total de la población encuestada y en el marco del ejercicio académico con los estudiantes, en orden de mayor a menor, recurren a textos académicos, seguido por información en redes sociales, noticias digitales, libros de la carrera, obras literarias y otros tipos de lectura.

Asimismo, como muestra la figura 18, la población encuestada responde a las asignaciones académicas con la lectura, en orden de mayor a menor frecuencia, de: páginas de internet, libros de la carrera, Google Académico y libros disponibles en Bibliotecas, tanto en formato digital como analógico. Además, se evidencia que los encuestados usan diversas estrategias para procesar y ahondar en los textos académicos, entre ellos: subrayar, extraer ideas principales, escritos, mapas conceptuales, búsqueda de vocabulario desconocido y apuntes como soporte de estudio (tabla 1).

Figura 18. *Tipos de texto consultados para responder las asignaciones Académicas*



Nota. La figura muestra las cifras en relación con los tipos de texto que emplean los estudiantes para responder las asignaciones académicas.

Los anteriores resultados contrastan de manera contundente con lo que plantea Farías (2004): “en la medida [en] que nuestros estudiantes y nosotros usamos cada vez con mayor frecuencia la comunicación asistida por el computador, emergen nuevos tipos de textos” (p.5). y por ende nuevas habilidades, tipos de relaciones para los lectores y estrategias de acercamiento a la lectura. El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación impactan directamente en los procesos de aprendizaje y el proceso lector.

Tabla 3. Estrategias para procesar y abondar en textos académicos

Categoría	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Búsqueda de vocabulario desconocido	5	1,30
Ideas principales	35	9,11
Mapa conceptual	7	1,82
Apuntes como soporte de estudio	1	0,26
Escritos	10	2,60
Subrayado	41	10,67
Otros	2	0,52
Emplea varias estrategias	269	70,05
Sin respuesta	12	3,12

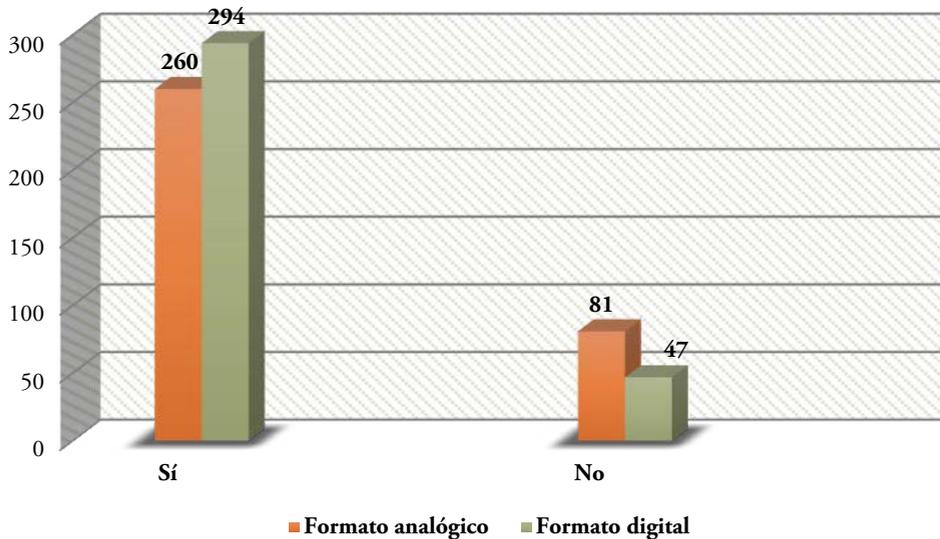
Tabla 4. ¿De qué manera le es más accesible la lectura?

Categoría	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Medio digital	197	51,30
Medio analógico	127	33,07
Medio digital y analógico	5	1,30
Su respuesta no responde a la pregunta	12	3,12
Sin respuesta	43	11,19

Resultados sobre los procesos de escritura de los estudiantes

La escritura en el contexto de la Educación Superior desborda la práctica de representar gráficamente información para ser conservada y transmitida a otras personas. Esta práctica se encuentra directamente asociada al proceso de aprendizaje y de la inserción de la cultura académica escrita. Al respecto, aplica la propuesta de Roni y Carlino (2014), quienes plantean que “la expresión leer y escribir para aprender, explicita una intencionalidad educativa para las situaciones de lectura y escritura como herramientas de elaboración epistémica y no solo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados” (p. 230).

Figura 19. *Proceso de escritura*



La figura 19 evidencia que la mayoría de la población encuestada manifiesta que en el proceso de escritura emplea estrategias en formato digital y en menor medida estrategias en formato analógico. Ambos formatos dan cuenta de la transición digital que se vive en términos de formato en el aprendizaje de un saber, y como lo plantea López (2011), es una labor que “también es competencia de la Universidad”.

De otro lado, la tabla 3 identifica que el objetivo de la escritura durante las actividades académicas, en orden de mayor a menor, es usar la escritura como: soporte de estudio, medio para potenciar habilidades lecto-escriturales, construcción de conocimiento, estrategia de comprensión, método de sustentación, asignación académica, aclarar dudas.

Tabla 5. *¿Para qué se escribe durante las actividades académicas?*

Categoría	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Aclarar dudas	14	3,64
Asignación académica	26	6,77
Construcción de conocimiento	42	10,93
Estrategia de comprensión	37	9,63
Método de sustentación	28	7,29
Ninguna	2	0,52
Potenciar habilidades lectoescriturales	47	12,23
Soporte de estudio	117	30,46
Sin respuesta	30	7,81
Su respuesta no responde a la pregunta	3	0,78
Usa varias de las estrategias mencionadas	38	9,89

La tabla 5 evidencia que los encuestados usan diversas estrategias para escribir textos académicos en formato analógico, entre ellos y en orden de mayor a menor: ideas principales del tema, ejercicios de escritura, referentes teóricos, relectura, mapas conceptuales y mentales, subrayado siguiendo orientaciones del docente, archivos audiovisuales. Además, se puede observar que un pequeño porcentaje de la población encuestada no usa el formato analógico.

Tabla 6. *¿Qué estrategias utiliza para escribir textos académicos en formato analógico?*

Categoría	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Referentes teóricos	37	9,63
Ejercicios de escritura	72	18,75
Ideas principales	78	20,31
Apuntes como soporte de estudio	1	0,26
Subrayado	16	4,16
Orientaciones del docente	11	2,86
Archivos audiovisuales	2	0,52
Mapas conceptuales y mentales	22	5,72
Relectura	25	6,51
Emplea varias estrategias	34	8,85
No usa formato analógico	5	1,30
No emplea ninguna estrategia	8	3,01
Sin respuesta	52	13,54
Su respuesta no responde la pregunta	14	3,64

En la tabla 6 se evidencia que los encuestados usan diversas estrategias para escribir textos académicos en formato digital, en orden de mayor a menor: ejercicio de escritura, ideas principales, uso de aplicaciones o herramientas ofimáticas, referentes teóricos, relectura, orientaciones del docente, archivos audiovisuales, mapas conceptuales y mentales, subrayado, apuntes como soporte de estudio, empleo de conectores, búsqueda de palabras desconocidas. Además, se puede observar que un pequeño porcentaje de la población encuestada no usa formato digital.

Tabla 7. *¿Qué estrategias utiliza para escribir textos académicos en formato digital?*

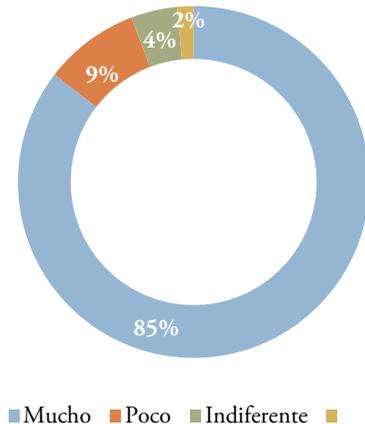
Categoría	Número de estudiantes	Porcentaje (%)
Ejercicios de escritura	57	14,84
Orientaciones del docente	17	4,42
Referentes teóricos	35	9,11
Apuntes como soporte de estudio	3	0,78
Ideas principales	46	11,97
Mapas conceptuales y mentales	9	2,34
Búsqueda de palabras desconocidas	1	0,26
Empleo de conectores	2	0,52
Subrayado	8	2,08
Uso de aplicaciones o herramientas ofimáticas	37	9,63
Relectura	26	6,77
Archivos audiovisuales	11	2,86
No emplea ninguna estrategia	7	1,82
Emplea varias estrategias	60	15,62
Sin respuesta	53	13,80
No usa formato digital	4	1,04
Su respuesta no responde a la pregunta	8	2,08

Lecto-escritura en los estudiantes

Se entiende por lectoescritura la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente. Este es un proceso articulado, como lo plantean Cassany y Morales (2008), en el nivel de Educación Superior. La lectoescritura de textos académicos y/o científicos no ocurre de manera natural, es una tarea relevante que requiere esfuerzo, tiempo y práctica. Además, a esto se suma que el uso de las tecnologías impacta las dinámicas asociadas a este proceso de la cultura del conocimiento.

De acuerdo con los resultados mencionados, los estudiantes de Educación Superior se enfrentan a procesos de lectura y escritura que demandan capacidades y habilidades propias de sus carreras para el uso y transformación de información en conocimiento. Estas dinámicas del acto de leer y escribir van acompañadas del uso frecuente de tecnologías que dinamizan el relacionamiento del lector con los textos, formatos y estrategias necesarias para acceder a ellos y comprenderlos. La importancia de las prácticas de lectura y de escritura académicas en la formación profesional son indiscutibles, dado que posibilitan el acceso, apropiación y socialización de conocimientos propios de un área de conocimiento en particular. En este sentido, las universidades no pueden mostrarse ajenas a las carencias en función de la lectura y escritura evidenciadas en los estudiantes y que proponen retos vigentes para la construcción de saberes que impacten en la sociedad y fortalezcan la comprensión crítica del entorno.

Figura 20. *¿De qué manera interviene la tecnología en su proceso de lectura y escritura?*



RESULTADOS CON REFERENCIA A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL TRABAJO DE AULA

Si bien los procesos de comprensión y producción de textos por parte de los estudiantes develan las habilidades que desarrollan para procesar la información y

construir conocimiento, dirigir la atención a la revisión de los asuntos referidos a las estrategias que se utilizan en las diferentes asignaturas de los programas constituye un complemento para determinar las dinámicas que se llevan a cabo con miras al acompañamiento en el abordaje de los textos académicos del saber disciplinar de cada asignatura. Esta tarea se consideró importante en la investigación porque permitió ahondar en situaciones del currículo oculto que se considera que se configuran de manera adecuada. esta noción se asumió desde la perspectiva de Carlino (2013) cuando plantea que es necesario desarrollar una cultura académica nueva en cada disciplina, en la que el eje fundamental sean la lectura y la escritura para acceder al nuevo conocimiento, es decir, la llamada alfabetización académica; y que es tarea de los docentes introducir a los estudiantes en la apropiación del nuevo discurso especializado a partir de estrategias de modelación y uso del lenguaje especializado para desarrollar habilidades que les permitan construir su saber.

Para dar cuenta de estas labores se observaron clases de los docentes de todos los programas de manera aleatoria durante el periodo de la investigación. Para ello se establecieron criterios que permitieron orientar las observaciones con miras a los propósitos establecidos inicialmente. Entre estos, el manejo de las tipologías textuales: se pretendía identificar cuáles eran los tipos de textos prevalentes en los discursos de los docentes y cuáles utilizaban en el trabajo de aula. Asimismo, se indagó acerca de las instrucciones pre lectura y pre escritura desarrolladas en clase para determinar si los docentes trabajaban alrededor del texto o si realizaban un encuadre como preparación al texto que se abordaba en las sesiones de clase.

Igualmente, se intentaron establecer las instrucciones para la lectura y escritura de textos y la relación dada entre ellas. Se pretendía también reconocer diferentes estrategias de modelación que pudieran utilizar los docentes para apoyar el proceso de lectura y escritura de los estudiantes, a fin de facilitar su comprensión u orientar el camino para la construcción del saber. En las mismas circunstancias, se evaluaron posibles recomendaciones que proponer en el aula de clase para el abordaje de textos, así como un análisis de la intención comunicativa de los autores de los textos. Finalmente, se indagó sobre acciones de orden abstracto en el desarrollo del pensamiento durante las sesiones de clase, sobre situaciones que favorecieran el

desarrollo del raciocinio, la crítica y la construcción de posturas epistemológicas a partir de las relaciones intertextuales que pudieran emerger en la lectura de los textos.

A continuación, se presenta la matriz de análisis de resultados que derivó de la observación de algunas sesiones de los programas seleccionados.

Tabla 8. *¿Qué estrategias utiliza para escribir textos académicos en formato digital?*

Programa	Categoría	Descripción
Administración en Salud Ocupacional	Tipología textual	En los cuatro cursos en los que se realiza la observación de clase se puede evidenciar que los docentes utilizan diferentes tipologías textuales, entre estas: expositiva, descriptiva y argumentativa, dando mayor relevancia a la expositiva.
	• Instrucciones de pre lectura y pre escritura desarrolladas en clase	Al analizar la información suministrada en el instrumento de observación de clase, destaca que en el Programa de Salud Ocupacional los docentes dan instrucciones claras y precisas para desarrollar procesos de escritura durante las tutorías.
	• Propósito de lectura	Hay unos propósitos claros de lectura a través de los cuales los docentes orientan el trabajo en el aula, tomando como referente la comprensión lectora para responder a la metodología “estudio de caso” que se plantea en las aulas virtuales. Este tipo de metodología afianza los aprendizajes con casos reales propios de la carrera, lo que les permite a los estudiantes mejorar su comprensión para responder a la situación problema planteada.
	• Propósito de escritura	Cabe resaltar que los docentes focalizados en la observación de clase realizan procesos de escritura con los estudiantes, pero no cumplen con la rigurosidad que se requiere para una escritura científica, la cual resulta fundamental para los profesionales de la salud.
	• Instrucciones para la lectura de textos	No hay instrucciones claras que den cuenta de la lectura de textos para abordar las temáticas planteadas.

Programa	Categoría	Descripción
	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para la escritura de textos 	No se evidencia un análisis profundo de textos, ni de relación entre ellos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Modelación para leer y escribir un texto 	El proceso de modelación para leer y escribir es un proceso que se debe instaurar en la Facultad de Educación para fortalecer los procesos de lectura y escritura de forma rigurosa.
	<ul style="list-style-type: none"> • Abordaje de textos y análisis de la intención comunicativa del autor 	En las clases se evidenció que hay lectura de textos y abordaje de estos, pero no fue posible vislumbrar con claridad la intención comunicativa que dé cuenta en realidad de lo que los estudiantes deberían tener claro para la clase.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones intertextuales en la lectura de los textos 	<ul style="list-style-type: none"> • No se pueden identificar con claridad las relaciones existentes entre el texto oral o escrito, aunque el tipo de lectura que se utiliza en las clases denota la comprensión y el discurso. Esto se evidencia en la participación activa que genera el docente para que los estudiantes participen activamente de la clase.
	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para la lectura de textos 	Cabe resaltar que los docentes focalizados en la observación de clase realizan procesos de escritura con los estudiantes, pero no cumplen con la rigurosidad que se requiere para una escritura científica que resulta fundamental para los profesionales de la salud.

Con respecto al análisis anterior, en la categoría de tipología textual en el Programa de Administración en Salud Ocupacional derivan aspectos relevantes con relación al texto argumentativo, con lo cual se otorga rigor –a partir la metodología empleada por los docentes– a la forma en la que se conduce hacia la comprensión mediante actividades implementadas desde las aulas virtuales para poder realizar sus propuestas pedagógicas, donde se integran resúmenes, presentación de informes y proyectos. Es por ello que:

Se halla una estructura argumentativa donde predomina la valoración, la opinión y el juicio, en este tipo de texto, donde el autor pone de manifiesto todo su acervo cultural, además que deja ver claramente el dominio que se tiene sobre un tema, elabora sus propios juicios valorativos y deja a libertad del lector, la posibilidad de conjeturar frente a las tesis que son propuestas. Este tipo de textos es imprescindible en la construcción del saber en los escenarios educativos. (Pulgarín, 2018, p. 36).

Esta estructura argumentativa permite a los estudiantes del programa adquirir competencias de lectura y escritura de manera comprensiva, lo cual contribuye al perfil del egresado desde aspectos como: la investigación, planeación, organización, control y evaluación de actividades para promover en el profesional el interés por afrontar las labores concernientes a su perfil, acorde a lo que los docentes proponen en sus aulas virtuales.

En tanto apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, las aulas virtuales se convierten en ese escenario pedagógico que le permite al docente orientar sus clases presenciales de manera práctica, mejorando así la participación de los estudiantes por medio de estrategias que les permitan alcanzar las competencias desde la investigación, planeación, organización, control y evaluación de actividades relacionadas con el perfil profesional. Todo ello a través de actividades orientadas desde la metodología por proyectos, casos y aprendizaje cooperativo, con lo cual se logra un mejor desempeño de los estudiantes con las lecturas y ejercicios prácticos que plantean los docentes de este programa.

Debido a lo anterior, las instituciones universitarias se convierten en escenarios innovadores que integran lo teórico, pedagógico y metodológico, recursos que motivan al estudiante a alcanzar sus objetivos. Con ello, se proponen instrucciones claras para la escritura de textos a través del recurso oral y escrito para lograr la debida comprensión del discurso y que la participación de los estudiantes a nivel general sea activa y práctica, así como para enfrentar al estudiante a la realidad de su disciplina. Todo ello es posible si desde el alistamiento y diseño de las aulas virtuales se tiene en cuenta una asertiva y debida educación literaria, para lo que Fierro,

Alfonso y Jiménez (2019) mencionan que “La educación literaria es un proceso que coadyuva a formar lectores, que sistematiza el enraizamiento cultural. Asumirla en la perspectiva escolar integrada a otros saberes ya sean lingüísticos, históricos o artísticos, puede apoyarse en principios pedagógicos” (p. 5).

En el Programa de Administración en Salud Ocupacional y desde los cursos virtuales se hace necesario que se integren en el diseño de ambientes virtuales recursos en los que existan relaciones intertextuales en la lectura de textos, puesto que esto posibilita en el estudiante la adquisición de habilidades para comunicar desde lo escrito y argumentativo, tal como lo expresan Roni y Carlino (2014), quienes plantean que: “La expresión leer y escribir para aprender, explicita una intencionalidad educativa para las situaciones de lectura y escritura como herramientas de elaboración epistémica y no solo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados” (p. 230). A su vez, se hace relevante e importante que los ambientes virtuales tengan a la mano recursos didácticos e los cuales se visibilicen de manera práctica, textos en los que se le posibilite al estudiante la discusión de estos en los encuentros presenciales; de esta forma se garantizaría la función epistémica de la lectura y escritura.

Tabla 9. *¿Qué estrategias utiliza para escribir textos académicos en formato digital?*

Programa	Categoría	Descripción
Licenciatura en Educación Infantil	Tipología textual	En el Programa de Licenciatura en Educación Infantil se evidencia con mayor profundidad el texto expositivo.
	• Instrucciones de pre lectura y pre escritura desarrolladas en la clase	En las clases observadas no se evidencian las instrucciones para iniciar los procesos de prelectura y preescritura.
	• Propósito de lectura	Hay unos propósitos claros de lectura previa, pero en su gran mayoría, no participan de las preguntas orientadoras que los docentes hacen durante la clase.
	• Propósito de escritura	Hay una serie de actividades que contribuyen al proceso escritural, este proceso se evidencia en la construcción de mapas mentales y exposiciones.

Programa	Categoría	Descripción
	<ul style="list-style-type: none"> Instrucciones para la lectura de textos 	En las clases observadas se evidencian instrucciones concretas de lectura, lo cual se refleja en las exposiciones que hacen los estudiantes durante la clase para dar cuenta de la lectura previa.
	<ul style="list-style-type: none"> Instrucciones para la escritura de textos 	No se evidencia un análisis profundo de textos, ni de las relaciones entre ellos.
	<ul style="list-style-type: none"> Modelación para leer y escribir un texto 	El proceso de modelación para leer y escribir es un proceso que debe instaurar para fortalecer los procesos de lectura y escritura de una forma rigurosa.
	<ul style="list-style-type: none"> Abordaje de textos y análisis de la intención comunicativa del autor 	En las clases se pudo evidenciar que hay lectura de textos y abordaje de estos, pero no se evidencia a profundidad la intención comunicativa de los autores. Se identifica bibliografía para retomar en las clases, pero no hay abordaje de esta lectura.
	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones intertextuales en la lectura de textos 	<ul style="list-style-type: none"> Es de suma importancia que el docente incorpore en sus prácticas pedagógicas la lectura de textos que permita el discurso de los estudiantes, tomando en cuenta aspectos claves como: la interpretación y la argumentación de los textos para fortalecer las competencias de lectura crítica en clase.

En el Programa de Licenciatura en Educación y Pedagogía Infantil se puede evidenciar que, en un mayor porcentaje, se aborda el texto expositivo. Existe una buena organización en cuanto al contenido semántico evidenciado en las aulas virtuales, para lo cual hay una introducción a los cursos que se van a desarrollar, un contexto y explicación del tema a tratar. No obstante, se hace necesario e imperante que en el Programa de Licenciatura se exija –desde la planeación, diseño y alistamientos de las aulas virtuales– ese proceso de lectura crítica que permita realizar actividades en las que se favorezca la construcción de textos académicos con

rigor conceptual desde todas las disciplinas, para garantizar las competencias, tanto argumentativas como de escritura, en los estudiantes de este programa en un nivel superior con respecto a la lectura.

Este nivel superior desde las habilidades de la lectura y escritura permite un acercamiento al conocimiento y aprendizaje significativos, dando mayor relevancia a los hábitos de lectura constante y permanente en todos los cursos para afianzar con rigurosidad la interpretación y argumentación en todo lo que se plantea desde el aula misma. Al evidenciar estos procesos de lectura y escritura, hay claridad en los propósitos que se trazan en los cursos con una lectura previa, pero es importante que en la estructura de los cursos se lleven a cabo modelos acertados que desarrollen una estrategia de gran impacto para que los estudiantes mejoren los niveles de comprensión, lectura crítica y escritura de textos con fines académicos, tal que le permitan al estudiante argumentar y escribir de forma coherente.

Para llevar a cabo el proceso de lectura en el aula de clase, existen algunos modelos que podrían ser acertados para el desarrollo de una jornada de lectura. Solé (1998) propone las estrategias para realizar antes, durante y después de la lectura. Estas suponen un modelo interactivo de lectura, así se conjugan diferentes factores que apuntan al acompañamiento del estudiante en el abordaje del texto. Es decir que se requiere del apoyo y orientación del maestro experto en cada disciplina para que se logre la comprensión y, por ende, el aprendizaje de las áreas (Carlino, 2005).

En las aulas virtuales del Programa de Licenciatura en Educación Infantil se presenta como fundamental que se implemente este tipo de lectura antes, durante y después para el abordaje de texto, facilitando así en los estudiantes una eficaz comprensión de lo que leen para llevarlo a su práctica profesional.

Entre otros elementos fundamentales en la construcción de textos se debe hacer riguroso seguimiento de las instrucciones dadas en las aulas virtuales para abordar la lectura y escritura de textos. Estos elementos son trascendentales para comprender y realizar las actividades con rigurosidad, ateniéndose al perfil de egresado que exige el programa: ese profesional que planifica y ejecuta programas de investigación en el contexto educativo, gestor de proyectos en educación infantil

e instituciones estatales, promotor y administrador de programas de educación. Para la construcción de estos proyectos y programas es necesario que, desde que el estudiante inicia su carrera profesional, tenga al alcance estas habilidades de lectura y escritura y esto se hace posible con el diseño y estructuración de las aulas virtuales, puesto que en las clases se pudo evidenciar que hay lectura de textos y su abordaje, pero no se trabaja a profundidad la intención comunicativa de los autores. En el aula se presenta bibliografía para retomar en las clases, pero no hay un abordaje de esta lectura. Zorrilla (2005) plantea que:

El intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión. Por esto, no existe coincidencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, ha sido una constante la evaluación de la comprensión como mecanicista; donde lo explícito en el texto, es lo que se tiene en cuenta. (p. 125)

Tabla 10. *Matriz de análisis de datos cualitativos para Contaduría Pública*

Programa	Categoría	Descripción
Contaduría Pública	Tipología textual	Desde el programa se orientan diferentes formas de abordaje de textos, entre ellos: expositivo, descriptivo, oral y escrito. Ello le permite al estudiante comprender mejor las situaciones problema que se le plantean desde el texto para dar solución a problemas contables.
	• Instrucciones de pre lectura y pre escritura desarrolladas en la clase	En las clases observadas se evidencia con exactitud y precisión la lectura previa para dar solución a problemas contables planteados a los estudiantes.
	• Propósito de lectura	Hay unos propósitos claros de lectura previam lo cual permite el fortalecimiento de competencias claves para enriquecer la participación de los estudiantes.

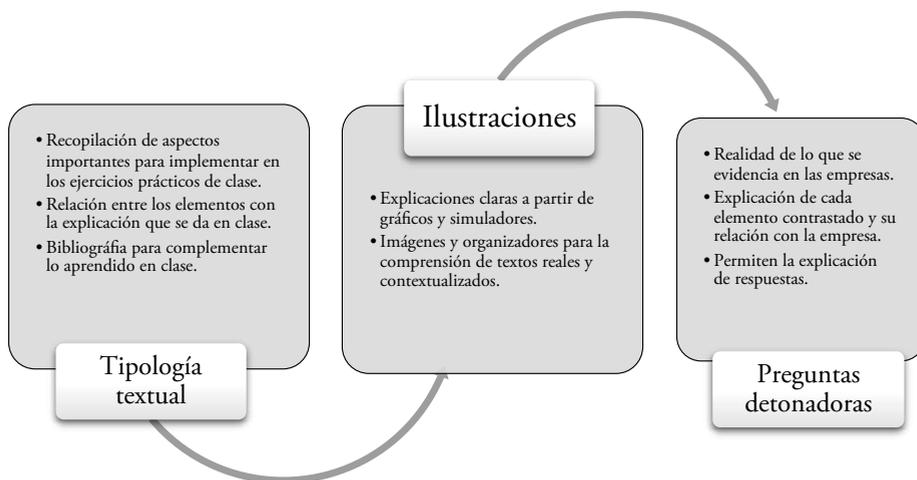
Programa	Categoría	Descripción
	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de escritura 	Hay una serie de actividades que le permiten al estudiante enriquecer su aprendizaje a través de la escritura de situaciones problema para dar solución mediante ejercicios contables.
	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para la lectura de textos 	En las clases observadas se evidencian instrucciones concretas de lectura, lo cual se refleja en las actividades que el docente propone.
	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para la escritura de textos 	Hay instrucciones claras y precisas que permiten a los estudiantes enriquecer sus aprendizajes con ejercicios que ellos mismos plantean con escenarios contextualizados en su desempeño profesional.
	<ul style="list-style-type: none"> • Modelación para leer y escribir un texto 	Hay un proceso interesante de modelación para instaurar en las prácticas pedagógicas ejercicios que los estudiantes proponen y a los que dan solución a partir de lo que el docente explica, apoyándose en el texto guía del curso.
	<ul style="list-style-type: none"> • Abordaje de textos y análisis de la intención comunicativa del autor 	En las clases se evidencia lectura de textos y su abordaje en el que hay una intención comunicativa desde el autor.
	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones intertextuales en la lectura de los textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes plantean estrategias discursivas que permiten a los estudiantes cuestionarse sobre hechos reales y confrontarlos con el abordaje de textos que el docente propone en clase.

En el programa de Contaduría Pública se evidencian aspectos importantes en el diseño y estructuración de las aulas, con respecto a lo que los estudiantes realizan en los encuentros presenciales: la articulación de lo teórico con lo práctico. Es así como en la estructuración del contenido en el aula, en cuanto a los procesos de lectura que plantea el docente, se evidencia un buen contenido semántico de los textos expositivos. Lo anterior gira en torno a una buena introducción que el docente realiza al iniciar su clase, donde da una contextualización del texto que

propician la participación de los alumnos a partir de las siguientes preguntas: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿para qué? Con lo anterior el docente presenta una explicación general del tema, que da pie a la fase resolutoria en los estudiantes. En dicha fase se evidencia un propósito claro mediante la lectura y escritura. Lo anterior pone de manifiesto una serie de actividades que le permiten al estudiante enriquecer sus aprendizajes a través de la escritura de situaciones o casos que le posibilitan contextualizarse en su rama o profesión.

Desde lo teórico y práctico se pueden evidenciar en el programa elementos de gran importancia para el fortalecimiento de la comprensión y escritura de textos, con lo que se desarrollan competencias desde el texto argumentativo mediante la comprensión lectora. La figura 21 ilustra dichos elementos presentes en el programa.

Figura 21. Elementos del programa de Contaduría Pública



Con respecto al perfil del egresado del programa de Contaduría Pública, se puede evidenciar que desde el manejo dado en las aulas virtuales hasta lo práctico dado en los encuentros presenciales, se logra conectar la investigación evidenciada en las clases. El docente desarrolla actividades propias que le permiten al estudiante dar respuesta a las actividades que impliquen organización, revisión y control de

los estados financieros y revisoría fiscal mediante el análisis de casos reales y contextualizados. Al tomar como ejemplo este programa cabe mencionar a Solé (2000) quien sustenta que la academia debe enseñar estrategias como la comprensión de los propósitos y metas de lectura, el aporte de la lectura desde los conocimientos previos, la información esencial del texto para cumplir con el objetivo. Resalta allí la evaluación del docente a la hora de ubicar el contenido de la clase en su aula virtual para que sea pertinente y tenga sentido para la práctica profesional, la incentivación que otorgue al estudiante con la interpretación que hace del texto para dar sus propias conclusiones o afirmaciones, dando un sentido propio al curso desde el contexto lingüístico.

A modo de resumen y conclusión en este análisis de datos cualitativos en lo que concierne a la observación de las clases, resulta muy interesante vincular en los procesos de formación elementos de lectura comprensiva y escritura de textos desde las aulas, donde se exija un mayor dominio en el contexto lingüístico, a lo cual se le suman otros aspectos como:

- Revisión rigurosa de lo que producen los estudiantes con el elemento eje de la conciencia sobre el texto escrito, con un modelo de evaluación que le permita al docente hacer revisión continua de la estructura del texto expositivo. El referente sería allí: introducción, desarrollo y conclusión, es decir, lo pertinente de lo aprendido con su práctica profesional. Así se le da a conocer al profesor o tutor el texto final para ser expuesto a sus compañeros y de esta manera retroalimentar el proceso y llegar a un escrito definitivo que cumpla con las expectativas gramaticales, semánticas y sintácticas.
- Contextualización de lo aprendido en la que se puede valorar la utilidad del texto expositivo en la vida académica y profesional del estudiante.
- Retroalimentación exhaustiva de la importancia de la revisión del texto en la vida académica.
- Vinculación en las aulas virtuales de unidades de criterios claras y precisas que garanticen estrategias de lectura comprensiva en todos los cursos para que los estudiantes adquieran las competencias de lectura y escritura.

Tipologías textuales de la literatura académica

En el capítulo anterior se describe de manera detallada el análisis de los resultados de la investigación, se incorporan aspectos fundamentales como las actividades planteadas en las aulas virtuales, la cuales deben ser rigurosas en cuanto a su diseño y descripción. Lo anterior debido a que los estudiantes de Educación Superior se ven enfrentados continuamente a situaciones en las que deben realizar análisis de lectura y organización de la información para dar cuenta de lo que leen y escriben, siendo estas dos habilidades fundamentales en la generación de nuevo conocimiento.

Pulgarín (2020) menciona lo siguiente con respecto a la lectura y escritura académica en el campo universitario: “La comprensión de lectura es uno de los factores clave para el éxito académico en los estudiantes universitarios, porque es una de las vías imprescindibles de acceso al saber y la adquisición de nuevos conocimientos” (p.5 0). Se puede identificar que los estudiantes de Educación Superior enfrentan continuamente procesos de análisis, comprensión de lectura y escritura académica, lo cual les demanda una serie de requisitos que se deben considerar necesarios para el desempeño profesional de los futuros profesionales, entre ellas, el desarrollo de estas habilidades durante toda la carrera y en todos los programas que ofrecen las universidades. Es en este escenario donde se considera importante el fortalecimiento de dichas competencias básicas para reconocer y aplicar las tipologías textuales.

Desde esta perspectiva, se considera al texto académico como ese elemento que dispara el proceso mediante el cual se vinculan áreas científico-académicas para comunicar e intercambiar conocimientos con un discurso universitario. En ese

sentido, la academia exige altos niveles de competencias discursivas en las tipologías textuales para garantizar el éxito académico. Ante la heterogeneidad del texto académico lo importante es saber que, para leer, comprender, analizar o construir este tipo de texto hay que ser competente en el uso de las modalidades discursivas: argumentación, descripción y exposición de las cuales se nutre el texto académico en su propósito de “[...] (re)crear conocimiento mediante la argumentación lógica (premisas, evidencias, conclusiones), investigación sistemática y pensamiento crítico [...]” (Hernández, 2016).

Es en ese sentido que los estudiantes, profesores universitarios e investigadores proponen modalidades discursivas para solucionar tareas propias de la labor profesional, necesaria en el uso idiomático adecuado en las diferentes situaciones comunicativas, como vía de expresión de conocimientos y vehículo de interacción sociocultural. La lectura, comprensión y construcción de textos son aprendizajes permanentes durante toda la vida “[...] las prácticas académicas que promueve la universidad [...] producen ciertos modos de leer y escribir en los estudiantes, y cierto tipo de cultura académica” (Carlino, 2004) que posibilitan el desarrollo de la competencia comunicativa. Se coincide con Hernández (2016) cuando asevera:

Un lector/escritor no es “competente” en abstracto. Su competencia está ligada a ciertos campos temáticos (por ejemplo, disciplinas y temas específicos) y a ciertos géneros textuales específicos (los géneros literarios, periodísticos y académicos tienen sus propias lógicas, y dentro de cada uno también hay subgéneros con marcadas diferencias). El desarrollo de la capacidad comunicativa y argumentativa está ligado, entonces, a la apropiación y comprensión crítica de la literatura relacionada con ciertas disciplinas y ciertos temas específicos. (p. 45)

En la formación universitaria leer, comprender y escribir textos son actividades específicas de razonamiento complejo en las que intervienen diversas operaciones mentales: percibir, recordar, identificar, formular hipótesis, inferir, establecer relaciones diversas, textualizar, construir y reconstruir significados y sentidos. En el caso de los textos académicos todo ello exige un trabajo intelectual sistemático de

fuentes diversas que resulta de operaciones lógicas del pensamiento como la síntesis, el análisis, la argumentación y la valoración crítica. Ante tantos textos escritos es importante y destacable identificar las formas de clasificarlos. La clasificación implica el análisis de la actividad comunicativa de lo que el autor quiere expresar para desarrollar la competencia comunicativa y a su vez, permitir formular predicciones sobre la organización y contenido de los textos.

Desde su estructura, el texto escrito debe tener ciertas características, lineamientos de estilo y construcción de acuerdo con sus propósitos y contextos, y a su vez, distinguir los géneros discursivos, tipos de textos y sus múltiples relaciones. Parodi (2010) plantea que: “Por su parte, se reconoce que el texto tiene múltiples representaciones, de allí su carácter multimodal, en relación con las formas cómo se organiza el discurso en un escrito se reconoce su naturaleza tipológica textual” (p. 52). Por ello, es fundamental contar con la formación de ambientes de aprendizaje que permitan el abordaje de los textos, así como la posibilidad de orientar de manera clara y precisa el propósito de la lectura y la forma de presentar la información.

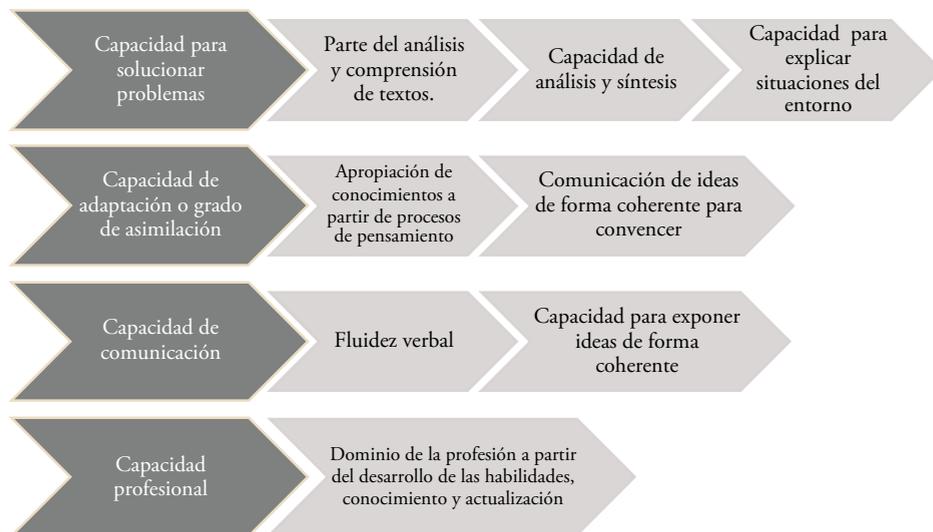
En concordancia con lo anterior, es de suma importancia reconocer que las estructuras curriculares de los programas profesionales se han de enfocar hacia el desarrollo de la competencia lectora, ya que constituye un factor clave y trascendental para el óptimo aprendizaje de los estudiantes universitarios, lo cual permite a los futuros profesionales alcanzar los niveles de lectura propicios para su desempeño en el campo laboral y profesional.

Estudios realizados por autores reconocidos destacan que hay un número significativo de estudiantes en las universidades que no logran alcanzar ciertas competencias debido a factores que van ligados a los hábitos de lectura; en ellos se destaca la motivación intrínseca y hábitos lectores desde la infancia, lo que es notorio en la Educación Superior. El estudio de Roldán y Zabaleta (2017) mostró notables discrepancias entre el desempeño y la autopercepción en la lectura y comprensión de textos académicos. Se evidencia en esta investigación que solo el 40 % de la muestra estudiada superó el rango de la comprensión lectora.

La investigación de Roldán y Zabaleta (2017) da un sentido práctico al campo universitario, puesto que da sentido al fortalecimiento de la competencia lectora en el sistema educativo desde el reconocimiento y aplicabilidad a la práctica profesional con los tipos de textos, desde su abordaje y comprensión. Esta comprensión requiere de un proceso de transferencia, en el cual se debe relacionar el aprendizaje con el contexto, y a lo que cada estudiante necesita desde lo teórico y lo práctico. Es así como el sujeto lector aborda una serie de elementos que son transversales a todos los cursos o áreas de conocimiento en todas las carreras universitarias, en los que se puede evidenciar, no solo esta competencia sino la competencia escritural, la cual está relacionada con el abordaje de los textos y sus diferentes tipologías textuales.

De este modo, mediante el análisis de datos cualitativos se puede comprobar que en las universidades se deben llevar a cabo estrategias metodológicas que permitan el abordaje de las tipologías textuales. Un abordaje que vincule en los procesos de formación elementos de lectura comprensiva y escritura de textos, y exija un mayor dominio del contexto lingüístico, en el que el estudiante aprendería mecanismos de lectura crítica para desarrollar un dominio a nivel conceptual y práctico mediante la escritura para el manejo adecuado de la información en el desarrollo de competencias para su formación profesional.

Ahora bien, aunque el desarrollo del pensamiento lógico y crítico es muy importante, también resulta fundamental que los estudiantes desarrollen su pensamiento creativo. La creatividad es la aptitud necesaria para generar alternativas válidas. Es uno de los procesos cognitivos más sofisticados que puede experimentar el ser humano y está influenciada por las experiencias contextuales, sociales y educativas. Ser creativo es ser capaz de crear algo nuevo mediante el uso de la imaginación (Carrero y Petit, 2011). Retomando a Carrero y Petit (2011), a continuación, se describen algunas consideraciones importantes de incorporar en la práctica educativa a nivel universitario, y que son necesarias para el fortalecimiento del pensamiento creativo a través de una lectura crítica (figura 22).

Figura 22. Estrategias de la lectura crítica y el pensamiento creativo

Fuente: con base en Carrero y Petit (2011)

En este sentido, es necesario que se realice un riguroso seguimiento de las instrucciones para abordar la lectura y escritura en las actividades que se proponen en cada uno de los cursos de los programas evaluados. Para lograr un eficaz dominio desde el contexto lingüístico se proponen unas estrategias de lectura crítica y pensamiento creativo. La escritura de documentos académicos o científicos se caracteriza por el uso del pasado o del presente perfecto, excepto en la sección de discusión de los resultados y para presentar las conclusiones donde se usa el tiempo presente. Se debe ser preciso en lo que se dice y evitar expresiones ambiguas como: “la gran mayoría”, “prácticamente todos”, “muy pocos”. El uso de los pronombres adecuados para referirse a los sujetos de las acciones, el uso del impersonal “se”, la unidad temática en oraciones y párrafos cortos constituyen características que distinguen a este tipo de textos.

Además, en la escritura de textos académicos se recomienda: concreción y especificidad en las explicaciones, claridad de las ideas, uso adecuado de las citas textuales y uso variado de conectores; hacer primar el contenido propio sobre el

contenido de otros autores, evitar el uso de términos o frases coloquiales, así como el abuso de terminología técnica poco conocida para garantizar la comprensión del texto. Por otra parte, incorporar estrategias cognitivas y metacognitivas a través de la lectura permite a los futuros profesionales extraer información necesaria y permitiente, tal cual como lo plantea Pulgarín (2020):

Hacer escaneo de los escritos, extraer la información necesaria para la elaboración de nuevos corpus de contenido, hacer el procesamiento respectivo de la información, dicho proceso se consolida en la metacognición, lo que en consecuencia soporta su formación académica, brindando así dominio del saber disciplinar. (p. 51)

Se puede señalar que, en la lectura, comprensión y construcción de un texto académico, en primer lugar, hay que conocer qué y cuáles son las características que tipifican a esta tipología textual. Por lo tanto, antes de enfrentarse a la lectura y escritura se ha de tener en cuenta lo siguiente.

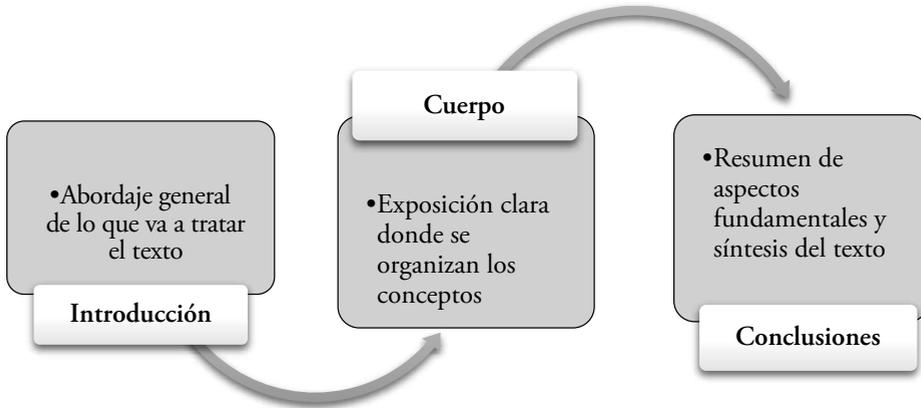
Tabla 11. *Características de la tipología textual*

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<ul style="list-style-type: none"> • Establezca metas para la lectura. • Active el conocimiento previo acerca del tópico a leer. • Explore el material escrito para determinar la estructura del texto. • Haga predicciones acerca de lo que va a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplique un número disponible de estrategias. • Resuma lo que ha leído. • Reconozca el significado de las palabras y frases que no entiende completamente. • Reconozca el vocabulario clave. • Infiera conceptos y significados. • Haga preguntas que pueden ser respondidas al leer el texto. • Dese cuenta cuándo surgen problemas de comprensión. • Evalúe las estrategias a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revise la actividad de lectura para la comprensión del contenido. • Resuma las ideas clave del texto. • Evalúe qué aprendió de la lectura. • Piense acerca de qué necesita para aprender más del tópico. • Determine las relaciones entre el tópico y otra información aprendida. • Reflexione acerca de las estrategias que mejor le sirvieron, cuáles menos y por qué. • Relea el texto para ajustar predicciones, inferencias y decidir en qué aspecto requiere documentarse más.

TEXTO EXPOSITIVO

Un texto expositivo brinda al lector información sobre temas de interés, presenta el resultado de un estudio, reflexión o investigación sobre un asunto específico que da a conocer y explica. Entre las características propias a este tipo de texto están: claridad y precisión, uso de conectores, utilización de recursos para comparar, definir, enumerar y dar ejemplos. Esta tipología textual es más utilizada a nivel educativo. Uno de los principios en el que se asienta este tipo de texto es la capacidad que tiene el lector para producir textos en diferentes situaciones con intenciones distintas, lo que configura el género discursivo. En este sentido, se puede afirmar que cada texto tiene su gramática propia –los fenómenos lingüísticos característicos de cada tipo de texto (Álvarez Angulo, 2001)–. Por su parte, el conocimiento de cada tipología textual le permite al docente universitario y al estudiante tomar una postura clara y coherente al abordar la lectura y por consiguiente, en la construcción del texto.

En el caso del texto expositivo, su textualización y redacción manifiestan un esquema marcado por normas de textualidad con una intencionalidad, en gran medida marcada por su interdisciplinariedad, cohesión y coherencia –en lo que respecta muy similar a otros géneros–, pero que requiere de una estructura textual, dado que tiene ciertas marcas lingüísticas y textuales. Lo anterior debido a que se manifiesta en diversos subtipos que, a su vez, se organizan de forma diferente, y aunque estos mantienen la línea de la exposición, responden a propósitos diferentes (Sánchez Miguel, 1993). La figura 23 especifica la estructura básica del texto expositivo.

Figura 23. Estructura del texto expositivo

Desde esta perspectiva, conocer y aplicar en detalle la estructura del texto expositivo le permiten al docente y al estudiante enriquecer sus experiencias con una escritura académica rigurosa con la cual puedan exponer de manera clara sus ideas, dando a conocer aspectos fundamentales de un texto. Es por ello que resulta pertinente considerar este tipo de texto a nivel universitario. Es indispensable que en el campo universitario se construyan herramientas lingüísticas y conceptuales para poder interpretar y relacionar de forma coherente la información. Es así como se pudo constatar que este tipo de texto es el más utilizado por los docentes para brindar información a los estudiantes. Una de las estrategias que complementa esta tipología es el uso de las TIC como estrategia metodológica en las aulas virtuales. De este modo se puede evidenciar que el uso constante de herramientas tecnológicas a partir de los objetos virtuales permite en el lector mayor comprensión de lo que leen.

En cuanto a la comprensión del texto, es fundamental para el texto expositivo la estructuración u organización del contenido semántico, con miras a los recursos tipográficos, los cuales permiten la organización interna y las relaciones intertextuales.

El texto expositivo, al igual que otros géneros, requiere de una estructura textual particular, dado que tiene sus propias marcas lingüísticas y textuales.

Se manifiesta en diversos subtipos los que, a su vez, se organizan de forma diferente, aunque manteniendo la línea de la exposición; cada uno responde a propósitos distintos. (Sánchez Miguel, 1993, p. 31)

De este modo y de acuerdo con lo que describe Sánchez Miguel (1993) con respecto a la estructura del texto expositivo, es necesario considerar aspectos que son de relevancia en la escritura y lectura de este tipo de texto.

Figura 24. *Estructura del texto expositivo*

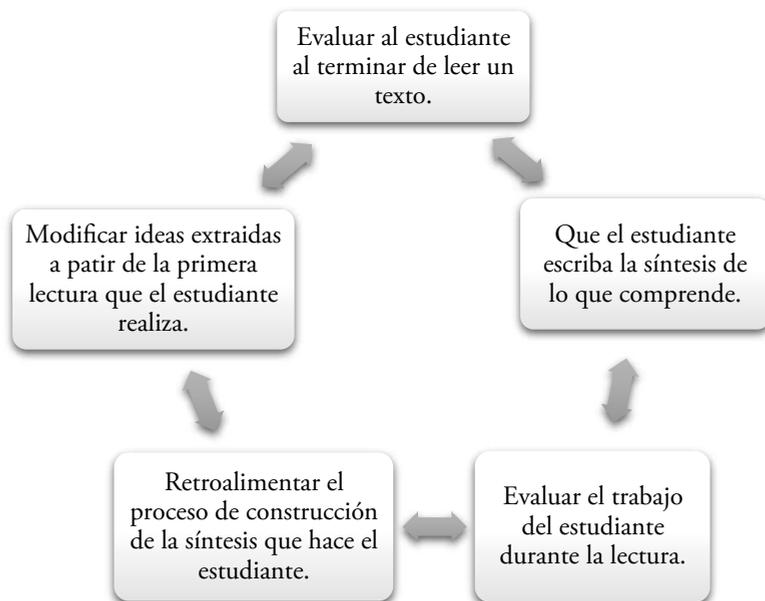


La estructura del texto expositivo permite la valoración de los objetivos planteados con los estudiantes. Asimismo, enriquece la experiencia del docente y del futuro profesional al utilizar diferentes estructuras como: analogías, descripciones, explicaciones, argumentaciones, ejemplos y justificaciones. Todo lo anterior permite adoptar una postura crítica, la cual da sentido al compromiso que adquiere el lector frente a la información que se le presenta desde su comprensión, para una eficaz lectura y escritura académica.

Grosso modo, se puede identificar que para el desarrollo de las competencias escriturales y de lectura crítica es necesario que las universidades se centren en enriquecer los ambientes de aprendizaje, sean estos virtuales o presenciales, con estrategias didácticas y metodológicas que le permitan al docente diseñar y configurar sus aulas mediadas por las TIC, como una manera de trascender y desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes universitarios al presentar la información en diferentes formas y formatos. Dicha información trasciende a partir de la estructuración curricular de cada curso, lo que le permite al estudiante universitario desarrollar competencias desde la comprensión, interpretación y la argumentación, las cuales deberán configurarse como procesos constantes y rigurosos a partir de la lectura para hacer inferencias, organizar y relacionar el contenido suministrado para dar sentido y significación al texto.

En el contexto universitario la comprensión de textos o documentos es una de las tareas más importantes para el aprendizaje disciplinar. Es en este sentido en el que los estudiantes universitarios se enfrentan a desafíos en los que la integración de la información se hace tediosa cuando no representa de manera coherente una idea o síntesis de lo leído y por ende, los retos que exige la escritura académica. Por su parte, Hartman (1995) menciona que “el lector transpone textos dentro de otros textos y absorbe un texto dentro de otro, construyendo un mosaico de textos en intersección” (p. 526).

Por lo anterior, resulta crucial e imperante que los docentes universitarios continuamente planteen estrategias didácticas que desarrollen habilidades y competencias en los estudiantes en proceso de comprensión lectora. Así las cosas, en la lectura de múltiples textos los lectores versados construyen de manera inicial una representación para cada uno de los documentos, también denominada ‘nodo de documento’ (Perfetti, Rouet y Britt, 1999). Por consiguiente, uno de los retos a nivel metodológico en el campo universitario ha sido considerar la identificación de lectores críticos que no solo impacten desde su saber disciplinar, sino que incorporen dentro de su perfil a profesionales competitivos a nivel de lectura, escritura y oralidad. A continuación, se describen los elementos que se deben considerar para los procesos de comprensión en los textos expositivos.

Figura 25. *Procesos de comprensión en textos expositivos*

Desde la estructura del texto expositivo se pueden abordar aspectos importantes que aportan a una lectura comprensiva, entre los cuales se encuentran el análisis y la reflexión en cuanto al deber ser, hacer y comprender del estudiante. De este modo, el texto expositivo resulta fundamental para el trabajo interdisciplinario, puesto que ofrece una posibilidad didáctica desde lo lingüístico y comunicativo.

La reseña

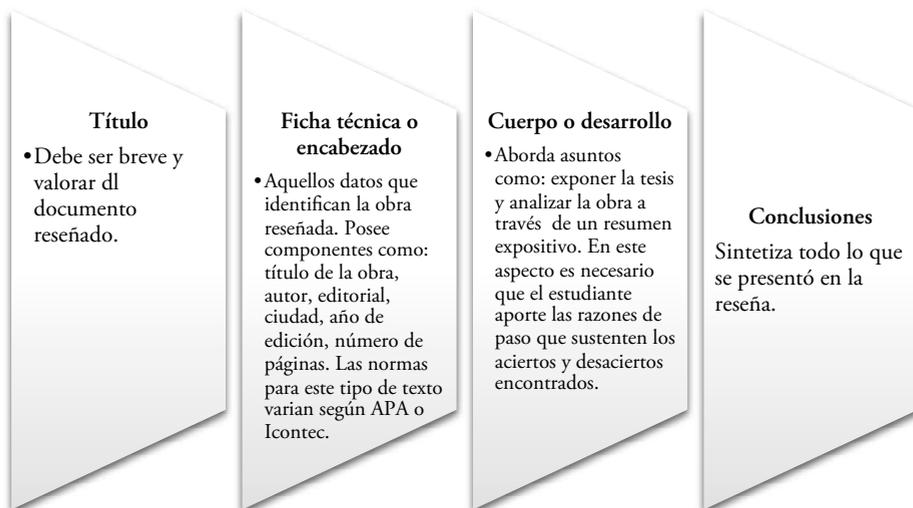
En tanto documento académico de carácter expositivo, la reseña permite la adopción de una visión crítica en el lector sobre su contenido, cuyas características pueden comprender los estudiantes para dar cuenta de lo leído, tomando como referente la capacidad de análisis. Al elaborar una reseña el lector-escritor se somete a tres acciones: “La primera, extraer la información según el interés o el del público a quien va dirigida; la segunda, presentar la información de manera condensada y

selectiva; y la tercera, emitir una opinión crítica del texto leído” (Escarpanter, 2001, p. 171). La reseña describe y valora el hecho o el problema en cuestión: publicaciones de libros, revistas, obras narrativas, poéticas, dramáticas, ensayos, filmes, entre otros, orientando al receptor, informándolo sobre lo más importante y fijando sus puntos de vista, opiniones y valoraciones. Asimismo, la reseña tiene la finalidad de valorar, familiarizar al lector con lo esencial, y ofrecer una visión objetiva de forma mesurada, respetando las ideas expuestas por el autor o el propio hecho observado.

A nivel universitario se generan estrategias que involucran a docentes y estudiantes en la escritura de textos académicos a través de incentivos económicos y profesionales como motivación para que desarrollen este tipo de competencias desde la reseña, como una forma de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes universitarios. Este tipo de texto garantiza, tanto en estudiantes como docentes, competencias que van desde lo argumentativo, lo que garantiza la eficaz redacción en sus producciones escritas. Por lo anterior, la redacción de reseñas debe ser una constante a lo largo de la carrera y es importante garantizar en todos los cursos que este tipo de texto se implemente, puesto que brinda a los estudiantes herramientas para la redacción de su proyecto de grado y convertirlos en escritores competentes.

Cabe destacar que, como lo señala Parra (1998), esta tipología textual debe poseer una estructura enunciativa (descripción-exposición) y una argumentativa, con la finalidad de convencer e informar sobre los méritos o debilidades del texto reseñado. Emplea una estructura enunciativa que evidencia la visión general del tema a tratar, con unas características que lo hacen particular. A continuación, se especifican las características en cuanto a su estructura enunciativa y argumentativa.

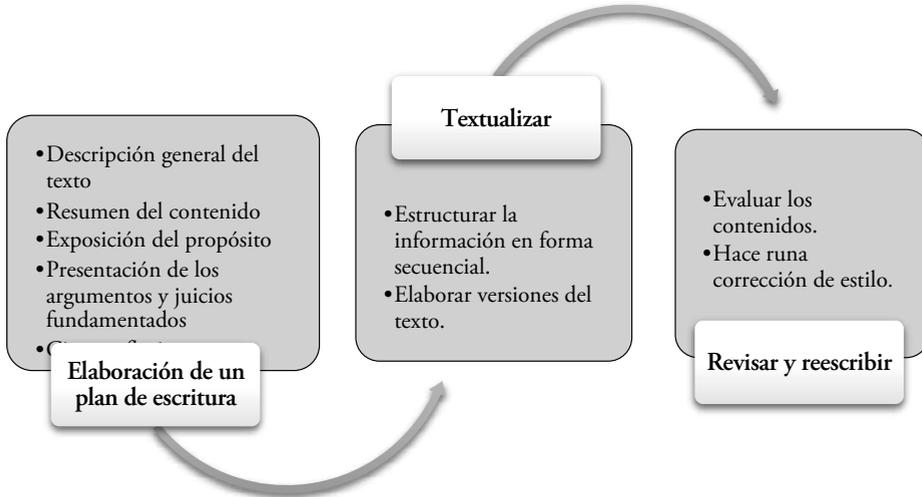
Figura 26. Características de la reseña



De acuerdo con lo anterior y tal como lo plantean Flower y Hayes (citados en Cassany, 1995), las reseñas críticas o metacríticas incluyen una superestructura a nivel expositivo, descriptivo y argumentativo, lo que genera en el escritor-lector una serie de representaciones mentales acerca de todas aquellas características que debe contemplar en una reseña. Todo lo anterior enfatiza aspectos fundamentales como el desarrollo de estructuras, tanto a nivel expositivo como argumentativo, que se deben considerar a nivel universitario como actividades cotidianas para que el estudiante desarrolle las competencias a nivel escrito y oral.

Considerar el abordaje de las tipologías textuales desde el discurso académico en el campo universitario, sea desde el aula virtual o presencial, resulta fundamental para la formación de los futuros profesionales. Es así que –desde las estructuras curriculares– es de vital importancia y trascendencia vincular en las prácticas de aprendizaje la redacción de textos expositivos y argumentativos que impliquen estrategias cognitivas y metacognitivas en su producción. En la siguiente figura se explican las diferentes estrategias que se pueden abordar para esta tipología textual.

Figura 27. Estrategias de escritura para el abordaje de textos



Para esta tipología textual se recomienda que los estudiantes desarrollen las competencias desde la lectura y escritura a partir de estrategias como tomar apuntes de las ideas más relevantes del texto, y que asuman una posición crítica frente a este, a su vez, dar los argumentos basados en lo que el autor quiere decir y lo que docente propone en su clase, con base en las evidencias. Muy importante que se hagan varias versiones del documento escrito para cumplir con la calidad de lo exigido.

Se propone la implementación de estas técnicas de lectura en los programas universitarios para lograr un éxito académico en los estudiantes, ya que, al ingresar, transitar y egresar de las carreras universitarias, los educandos no cuentan con dichas competencias para comprender lo que leen en cada uno de los cursos. Para Pérez y Hospital (2014), “El entorno universitario debe proveer a los estudiantes los espacios de trabajo para realizar la lectura crítica, de la misma manera que promover los procesos metacognitivos, donde este evalúe su progreso con respecto al trabajo con el texto” (p. 11). La reseña permite la construcción de ideas relevantes a partir de la utilización efectiva de conectores discursivos. Es en ella donde se aplican los procesos cognitivos con mayor juicio al momento de redactar el texto, contribuyendo así

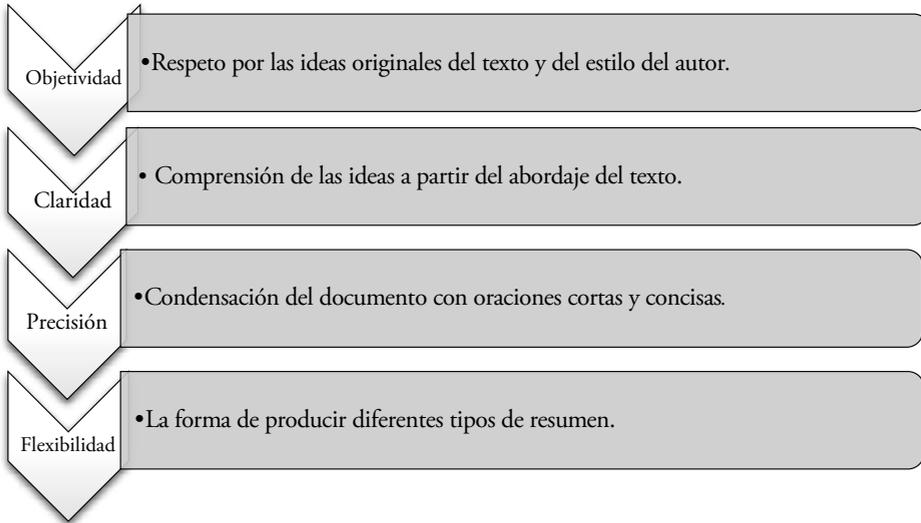
de manera significativa a la escritura de textos académicos para dar rigurosidad a los trabajos que los estudiantes desarrollan a lo largo de su carrera profesional.

El resumen

Una de las tipologías textuales más utilizadas a nivel educativo ha sido el resumen. Este tipo de texto se caracteriza por evidenciar lo más fielmente posible la idea central de un texto, en el cual no se altera el contenido esencial. En las carreras profesionales lo más habitual ha sido utilizar como recurso metodológico el resumen, aunque es otro tipo de texto que permite la construcción de una buena síntesis, tomando en cuenta la idea general o global de un texto de manera coherente. De esta manera, es indispensable que los docentes y estudiantes universitarios utilicen esta estrategia, la cual se convierte en un apoyo para comprender de manera eficaz un texto, puesto que constituye un primer acercamiento a la lectura comprensiva, donde se desarrollan habilidades para jerarquizar ideas relevantes para la construcción de un buen resumen.

Para Van Dijk (1996) el resumen recoge los temas principales por medio de una producción abstracta del discurso. De esta manera, un buen resumen debe respetar el significado de todo, teniendo en cuenta el significado de las partes que constituyen el texto. Para ello se plantean unas reglas: transformar la información semántica a través de la reducción de información de un discurso para facilitar la comprensión, almacenamiento y reproducción. Según el autor, en la construcción de un resumen es necesario partir de estrategias que el docente y el estudiante puedan implementar en la lectura y sus escritos, como esquemas, mapas conceptuales, mapas semánticos, entre otros elementos gráficos que le permitan al estudiante comprender la información de manera más clara y sintetizada. Por tal razón, es importante que dentro de la lectura y escritura académica se consideren los siguientes parámetros para realizar un buen resumen.

Figura 28. *Parámetros a tener en cuenta para realizar un resumen*



Siempre se debe tener presente que resumir un texto implica:

- Lectura del texto en su totalidad.
- Establecer los datos bibliográficos del texto base.
- Asegurarse de la clase de texto que se resume: conversacional, narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo; cada uno tiene su propia estructura (Moreno y Segovia, 2019, p. 9).
- Lectura y comprensión cabal del texto.
- Análisis de las ideas de cada párrafo.
- Selección de la información relevante y omisión de la información no esencial.
- Exposición de las ideas por orden de importancia, respetando la terminología empleada por el autor.
- Establecimiento de las relaciones entre las ideas esenciales, cuidando de los nexos o enlaces.

- Reelaboración del texto omitiendo todos los detalles que no son fundamentales y buscando mayor concisión, aunque se empleen palabras propias.
- Utilización de un vocabulario sencillo, sin sobrecargarlo con adjetivos o adverbios.
- Empleo con corrección de los signos de puntuación.
- Uso cuidadoso del lenguaje formal, tal como lo exige la redacción del texto académico.

En el entorno académico universitario se emplea con sistematicidad el resumen o *abstract*, que consiste en un resumen breve de una investigación terminada. Se usa de forma obligatoria en los artículos científicos y de forma ocasional en artículos de divulgación o de otro tipo. De la claridad y precisión de este tipo de resumen dependerá la motivación de sus recipientes para la lectura del artículo en su totalidad.

Según Ramírez (2007), existen dos tipos de resumen o *abstract*: los representativos y los presentativos. Los primeros sintetizan un artículo y los segundos se utilizan para la presentación de ponencias en eventos académicos. En ambos casos responden al modelo: introducción, objetivos o propósito, metodología, resultados, conclusiones. Los representativos recorren de manera sintetizada la misma organización del artículo: problema, pregunta de investigación, metodología, resultados, discusión y conclusión e implicaciones. Según el tipo de texto, la extensión oscila entre 200 y 600 palabras. La información contenida debe ser precisa, los resultados deben ser exactos y al final, se debe colocar un listado de palabras clave que abarquen todo el contenido del artículo. En el caso de los presentativos, su extensión generalmente oscila entre 100 y 250 palabras.

- Hernández (2016) sintetiza los componentes de un resumen/abstract que –según su criterio–son básicos casi en cualquier disciplina y de gran utilidad para la construcción de este tipo de texto académico:

- Motivación/declaración del problema: ¿por qué nos importa ese problema? ¿Qué lagunas prácticas, científicas, teóricas o artísticas pretende llenar tu investigación?
- Métodos/procedimientos/enfoque: ¿exactamente qué hiciste para obtener tus resultados? (ejemplo: analizaste tres novelas, entrevistaste a 17 estudiantes, etc.).
- Resultados/hallazgos/productos: ¿qué aprendiste/inventaste/creaste como resultado de dichos métodos o procedimientos?
- Conclusiones/implicaciones: ¿cuáles son las implicaciones más amplias de tus hallazgos, especialmente para el problema o laguna identificados en el punto 1?

Los mapas conceptuales también son tipos de resúmenes expresados mediante formas de representación gráfica. Para la construcción de este tipo de texto se recomienda:

- Seleccionar el tema.
- Agrupar los conceptos que tengan alguna relación.
- Organizar por orden de importancia y de manera jerárquica los conceptos.
- Unir los términos con líneas y palabras de enlace.
- Comprobar que las relaciones establecidas sean reales.

Domínguez (2010) se refiere a las implicaciones de disponerse a escribir: activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos, organizarlos mentalmente y transcribirlos luego, tener presente las condicionantes del contexto de escritura como son la intención y el receptor. Este proceso exige responder tareas globales y locales, responder a la vez a múltiples exigencias, cada una de las cuales afectan al producto final.

Para que el docente garantice esta tipología de texto como una de las formas de acercar al estudiante al proceso de lectura práctica y consciente, es necesario que el docente sea objetivo al evaluar y le permita al estudiante realizar varias revisiones

con la finalidad de que el estudiante presente un excelente producto. Para ello, es necesario que el texto refleje elementos como: la síntesis, el planteamiento central del tema y las ideas claves, las cuales deben llevar un hilo conductor, y que en la estructura de los párrafos se desarrollen las ideas principales para una intención comunicativa consecuente y pertinente.

TEXTO ARGUMENTATIVO O ENSAYO ACADÉMICO

En la clasificación de las tipologías textuales se encuentra el texto argumentativo. Este texto se caracteriza por su organización textual, la cual se centra en una postura respecto a un tema específico, para lo cual implica dar razones a partir de lo que se lee o construye para persuadir o convencer a la audiencia o receptor. Desde la estructura argumentativa “predomina la valoración, la opinión y el juicio, en este tipo de texto el autor pone de manifiesto todo su acervo cultural, además que deja ver claramente el dominio que se tiene sobre un tema” (Pulgarín, 2018, p. 52).

El ensayo académico es un texto con una intención comunicativa, reflexiva o didáctica en el que su autor defiende una tesis personal mediante un trabajo de exposición y argumentación. Conserva la precisión y claridad, y con frecuencia utiliza recursos estéticos propios del lenguaje coloquial.

Este tipo de ensayo inicia planteando de forma precisa una tesis que resulta de la asunción de una postura por parte del autor. La defensa de esta tesis inicial solo es posible si se tiene conocimiento profundo de otras posturas contrarias que le permitan contradecirlas o contrargumentarlas, de ahí la necesidad de indagar exhaustivamente acerca de la realidad sobre la cual se va a expresar para cumplir la finalidad de este tipo de texto: persuadir al lector con razonamientos convincentes que permitan arribar a conclusiones creíbles. Esta finalidad se puede alcanzar si se tiene conocimiento del tipo de lector que será destinatario del ensayo.

Al respecto, Domínguez (2014) establece operaciones para lograr un ensayo argumentativo de calidad:

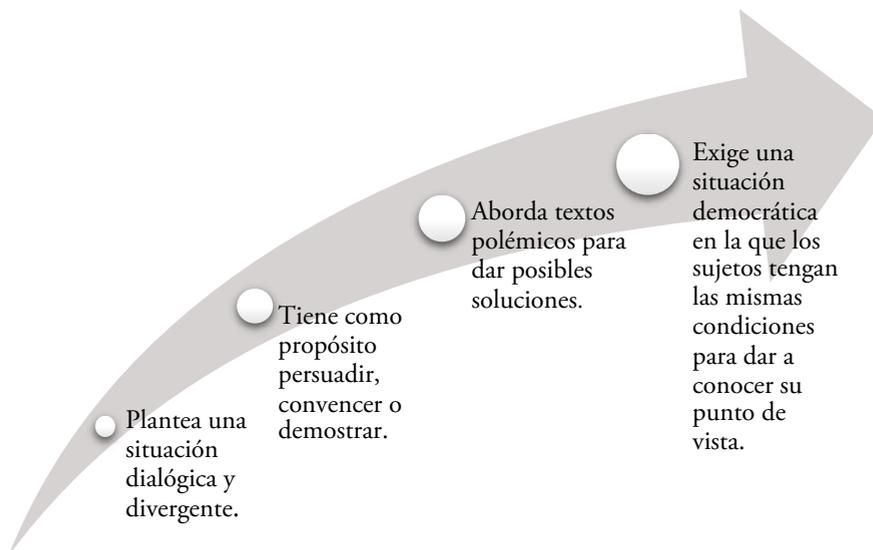
- Comprender el tema y delimitarlo.
- Estudiar ese tema en su problemática de detalles, e inventarlos.

- Seleccionar las ideas o materiales y documentos relacionados con el tema (fichas de contenido).
- Establecer relaciones entre las ideas propias y las ajenas que tratan el problema.
- Apreciar y juzgar ideas ajenas.
- Llegar a conclusiones que corroboren la tesis inicial planteada.

En este sentido, el texto argumentativo permite desarrollar en los estudiantes un pensamiento crítico y divergente mediante procesos metacognitivos, desde una postura crítica que le permita defender sus ideas mediante un buen discurso. Este discurso se sostiene cuando dentro de la estructura metodológica que se implementa en los cursos, se viabiliza el aprendizaje a través del abordaje de textos, donde se le pide al estudiante sustentar la tesis del texto –es decir la idea sobre lo que expresa o reflexiona– para expresar o sintetizar su propósito.

Por tanto, es importante hacer hincapié en que los textos argumentativos posibilitan la construcción de nuevos conceptos a partir del discurso, con el que se abre la puerta a nuevos conocimientos para fortalecer las competencias en los estudiantes, tanto de lectura y escritura, siendo una tipología textual que ayuda a los estudiantes en la construcción de nuevo conocimiento.

Al respecto, Bonilla y Pulgarín (2016) afirman que el contexto social es el que le habilita o no espacios al sujeto destinados a la lectura, esto incide en el desarrollo de la construcción de posturas ideológicas frente a temas de su vida cotidiana, por tanto, las condiciones de vida resultan primordiales a la hora de posibilitar el desarrollo de capacidades y habilidades para la lectura crítica. Con respecto al planteamiento anterior, cabe destacar que en los textos argumentativos se evidencian las siguientes características:

Figura 29. *Características del texto argumentativo*

En consonancia con lo anterior, la escritura académica ha sido determinada por la dependencia de lo literal, es decir por la reproducción del conocimiento, por lo que este desafío está ligado al desarrollo de competencias en la transformación de un nuevo conocimiento desde una perspectiva crítica y creativa. En ese sentido, el texto argumentativo permite que los estudiantes universitarios desarrollen la comprensión y la argumentación a través del abordaje de una lectura crítica.

Artículo de opinión

El artículo de opinión es una tipología textual de gran ayuda para los lectores, se convierte en una alternativa para despertar en ellos la competencia argumentativa y dar cuenta del texto propuesto. Es así como desde las metodologías planteadas, es de gran importancia que esta tipología de texto sea implementada en todas las carreras universitarias, puesto que garantiza un rigor conceptual a través de elementos como los puntos de vista que suelen destacar los lectores. Suele ser también un texto que despierta el interés de la opinión pública, lo que puede generar debate en un espacio académico.

El rigor académico se desarrolla si el docente propicia estos espacios para garantizar en los estudiantes dominio conceptual de lo que estudian, para de esta forma adquirir las competencias que se necesitan a nivel profesional, como la argumentación y la reflexión constante sobre su disciplina, en este caso su carrera profesional. Para este tipo de texto hay una serie de características que es necesario destacar para el proceso de lectura ágil y clara de los lectores o personas que abordan dicha tipología textual.

Asimismo, el artículo de opinión pretende influir la opinión del lector mediante el asentamiento de una tesis, su discusión y la persuasión del receptor con respecto a ella, además de dar una visión especializada sobre un tema, escrita de forma asequible para todos los lectores. González Rodríguez (2011) considera que es el género de opinión que más utiliza la forma argumentativa, en su redacción tiene cabida la forma expositiva para la presentación del tema y de algunos otros datos necesarios para el razonamiento.

Dentro de los textos argumentativos el artículo de opinión es uno de los géneros al cual recurren los lectores expertos, puesto que requiere de un rigor académico en cuanto a su escritura, no basta con dar a conocer una idea, sino que requiere de la capacidad de atribuir valor a los pensamientos para comprender y asumir una actitud crítica. Por lo general, el artículo de opinión surge en el seno de una sociedad afectada por problemas de diversa índole (social, política, económica), o bien de la necesidad y el deseo de dar a conocer una opinión en torno a un tema específico. Camps y Pazos (2003) lo definen como la “interpretación personal que el periodista hace de un hecho o fenómeno determinado” (p. 147).

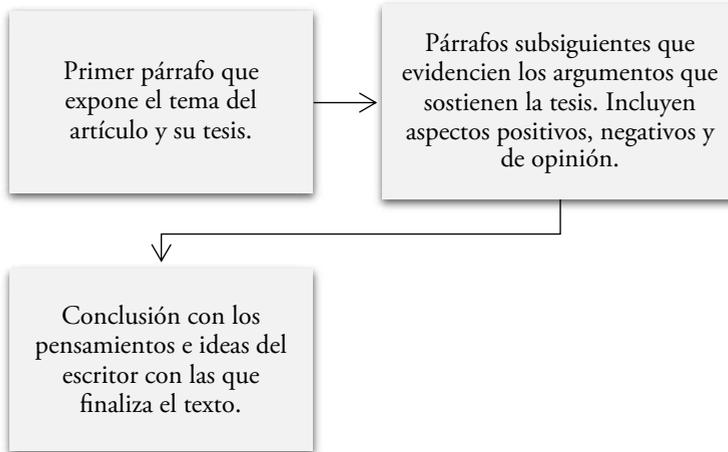
La escritura académica se debe considerar como una necesidad y requisito para todos los estudiantes universitarios, para alcanzar mayor conocimiento y bagaje en la expresión escrita, lo que implica una reestructuración de las actividades que se plantean en los cursos que ofrecen las carreras, ya que en el escenario académico propio de las universidades se deben generar estos espacios donde se constituya como una alternativa para proporcionarle a los estudiantes los conocimientos propios de las disciplinas en la producción de los diversos géneros textuales.

En el ámbito universitario el artículo de opinión, entre los diversos textos argumentativos, constituye un género de vital importancia, puesto que su redacción permite a los estudiantes adquirir competencias desde el campo lingüístico en lo que concierne a lo crítico y reflexivo desde el acto de la escritura académica, lo cual representa un medio para que los futuros profesionales en las diferentes carreras valoren sus pensamientos, reconozcan y respeten las normas correspondientes para el empleo de citas en la producción de sus textos.

A lo que respecta, el conocimiento de la estructura textual y sus características le permiten al estudiante universitario reconocer la función social de los textos y la manera cómo se desarrolla la escritura de esta tipología textual. No solo es responsabilidad del profesor de investigación generar una cultura de conocimiento y redacción de textos con rigor académico, es tarea de todos los docentes generar estas competencias en los estudiantes a través de las actividades que desarrollan en sus clases, el ejercicio constante que supone que los estudiantes desarrollen contenidos, escriban para publicar en revistas electrónicas, boletines informativos, medios tecnológicos como páginas web, entre otras herramientas que ofrece la internet para que, de esta manera, los alumnos se motiven a seguir escribiendo y se perfilen como profesionales de alto nivel, no tan solo en su campo disciplinar, sino que también tengan la capacidad de enriquecer la experiencia de otros con la producción escrita que desarrollan. El ejercicio de argumentar les permite organizar sus ideas y plasmarlas en artículos generados en las investigaciones que desarrollan.

Por lo anterior, es necesario que los estudiantes tengan en cuenta estrategias para abordar la lectura de manera ágil y de esta manera, realicen sus producciones de manera organizada y sistematizada.

Figura 30. Estrategias para una lectura ágil en la producción de artículos de opinión



Artículo científico

El artículo científico es un trabajo relativamente breve que generalmente se destina a la publicación en revistas especializadas. Debe sintetizar datos, hechos, conflictos y fenómenos de la realidad para su mejor recepción. Debe emplear razonamientos y argumentos válidos sustentados en ejemplos reales. Tiene un modo peculiar de exponer el tema, la elaboración del problema, el análisis y la argumentación multi-lateral de las situaciones reveladas. Este tipo de textos puede exponer resultados de investigaciones, no debe ser excesivamente largo, puede tratar temas variados con cierto grado de análisis, profundidad y veracidad. Si se combina con el ensayo, se le denomina artículo ensayístico. Su propósito es divulgar los resultados de un estudio y desarrolla competencias en los estudiantes que van desde lo práctico para desempeñarse eficazmente en su campo profesional, por su contenido altamente calificado, ya que requieren de un proceso arduo en la construcción de conocimiento.

Para esta tipología de texto es necesario que, al iniciar las carreras universitarias, se motive a los estudiantes con este tipo de actividades en las que desarrollen esta competencia escrita y lectora a partir de la construcción constante de artículos

de investigación: no debe quedar rezagado para desarrollar durante los últimos semestres o al culminar los estudios universitarios. Teniendo en cuenta su rigurosidad, se plantea una estructura clara y precisa para su construcción, debido a su carácter netamente científico, lo cual plantea algunas diferencias según el área de conocimiento.

Desde esta perspectiva, el artículo científico requiere de un rigor académico, se deben estructurar y organizar las ideas para una eficaz difusión académica, lo que constituye un avance intelectual de expertos en formación en la producción de géneros discursivos, puesto que la escritura en este ámbito no solo constituye un proceso de redacción, composición y corrección lingüística, sino que requiere de un amplio discurso académico para la resolución de problemas relacionados con la producción de artículos de investigación. Es en este aspecto que su comprensión subyace a particularidades léxico-gramaticales para el reconocimiento de su estructura esquemática.

En tal sentido, en un contexto de escritura académica resultan determinantes las competencias que desarrolla el docente universitario desde los primeros semestres de las carreras universitarias, puesto que el discurso académico no se debe enfocar solamente en los cursos de investigación, sino que ha de ambientar y enriquecer los espacios académicos con actividades que exijan a los estudiantes escribir con rigor científico en un contexto tecnológico y disciplinar, siendo necesarias para el desarrollo tanto personal, individual, profesional y sociocultural. Para Carlino (2013), “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (p. 370).

A lo que respecta, algunos requisitos a tener en cuenta en la escritura académica y más en los artículos científicos, es la importancia de que exista una necesidad o exigencia para escribir desde una perspectiva disciplinar. Es acercarse hacia esa comprensión de conceptos desconocidos para familiarizarse con los planteamientos sobre el tema a investigar para realizar un acercamiento analítico y asumir una posición crítica frente a lo investigado y, de esta manera, leer y escribir según la terminología y los conceptos que hacen parte de la formación académica de los

sujetos. Se enfrentan así a nuevas posturas y a la generación de nuevas ideas a partir de las teorías e investigaciones que han abordado otros autores. Todos estos aspectos le permiten al futuro profesional posicionarse y ofrecer una perspectiva crítica en cuanto a la generación de nuevo conocimiento.

Ponencias

La ponencia es un texto escrito breve, monográfico o no, generalmente de carácter científico, administrativo, social, cultural, político o ideológico, artístico, etc., que se destina a la lectura y discusión colectiva. La redacción debe ser clara y atractiva, puede incluir apoyos audiovisuales. Generalmente se dispone de 15 o 20 minutos para su exposición, en los cuales se precisa la presentación del tema, la enumeración de los objetivos, exposición del problema y de la tesis, explicación de los aspectos más importantes, fielmente argumentados y fundamentados, si es preciso con gráficos, cuadros sinópticos, tablas, videos, etc., enumeración de las conclusiones, y relación de las recomendaciones y sugerencias.

Esta tipología juega un papel fundamental en la redacción científica. Es así como desde las mismas estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, se hace necesario fortalecer este tipo de texto en las aulas de clase, puesto que en el campo académico y más aún en el campo universitario, resulta de gran importancia y relevancia contar con estrategias que motiven a los estudiantes a leer, comprender y escribir desde un lenguaje netamente científico, lo cual se logra a lo largo de la carrera, no en los últimos semestres.

A nivel de maestrías y doctorados se exige este tipo de producción académica, pero es importante que desde los pregrados se implementen con actividades como ferias de conocimiento o socializaciones de trabajo de grado para desarrollar habilidades en los estudiantes, desde lo conceptual, escritural y la misma oralidad. Este tipo de texto está ligado a la redacción científica, complementando la tipología textual “artículo científico”. Debe tener una estructura y exigencia para ser presentado a un público específico. En este sentido, cabe recordar que “En la redacción científica [...] el mejor lenguaje es el que transmite el sentido con el menor número posible de palabras” (Day, 1996, p. 3).

A su vez, la ponencia como un tipo de texto escrito es el producto de procesos de investigación. Para ello se hace necesario que desde las universidades se empiece a generar la cultura de lo oral y escrito a partir de la construcción de contenido que el docente brinde en esos escenarios de clase, donde se perciba constantemente la cultura de la lectura y escritura para abordar todas las tipologías textuales, en tanto abanico de posibilidades que ayudan al estudiante a mejorar sus competencias desde lo personal, profesional y el campo productivo, que es lo que busca el estudiante al formarse en la universidad.

Para lo anterior existen tipologías textuales que resulta importante destacar y mencionar para apoyar los procesos de lectura y escritura académica, y fortalecer en los estudiantes la comprensión, argumentación y análisis crítico, pero también existen otras tipologías emergentes y tienen un carácter multimodal, son híbridos y heterogéneos. A continuación, se esbozan estas tipologías emergentes que son necesarias para apoyar los procesos de lectura en las universidades.

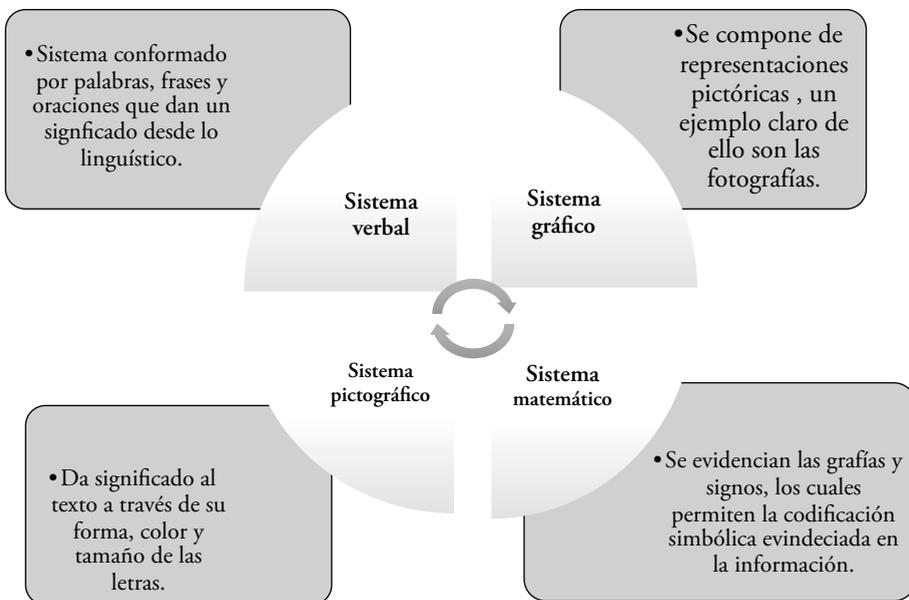
TEXTOS MULTIMODALES

Para las nuevas generaciones hablar de tipologías textuales constituye una ocasión de asombro y pesadilla, ya que no están acostumbrados al abordaje de estos textos de forma consciente y permanente en el proceso de su formación, tanto en la básica primaria, secundaria y media académica. Para ello es indispensable y necesario implementar otro tipo de estrategias que motiven a los estudiantes en los proceso de lectura y escritura, y es aquí donde el texto multimodal juega un papel trascendental en este proceso de aprendizaje, puesto que constituye una aproximación al texto a partir de sistemas de senso-percepciones (visual, auditivo, táctil, entre otros) y que se pueden manifestar de múltiples maneras, con estrategias que el docente propone e implementa desde sus cursos para potenciar la construcción de significados, con lo que posibilita los procesos de comunicación que aporten significativamente a la comprensión.

Hoy en día los estudiantes requieren de estrategias metodológicas y acciones pedagógicas innovadoras que propicien y motiven a los estudiantes al aprendizaje, y

esto es posible gracias a los procesos de lectura y escritura. En los procesos de lectura y escritura los textos multimodales se convierten en espacios de comunicación desde una vertiente semiótica y discursiva. Es así como se derivan unos sistemas semióticos como el verbal, el sistema gráfico, el matemático y el tipográfico, lo que potencia la construcción e interpretación de significados “haciendo posible que los procesos de comunicación contribuyan al desarrollo de una nueva comprensión y significado de la experiencia y de las acciones humanas, transformando las formas de conocer, creer y desarrollar actitudes (Pardo, 2012, p. 42). Es en este sentido que los procesos de comunicación requieren de unos sistemas en la construcción de nuevos significados.

Figura 31. Clasificación de los sistemas en los textos multimodales para la construcción de nuevos significados



Estos sistemas consolidan y materializan la representación de los mensajes en diferentes formas y formatos, los cuales determinan estrategias didácticas para el docente que mejoran su práctica educativa con recursos tecnológicos brindados por la web, en función de ambientar el escenario académico con herramientas

multimedia desde los diferentes sistemas, tanto el matemático, pictográfico, verbal y gráfico. He aquí lo importante de plantear los textos multimodales en escenarios académicos, puesto que constituyen la expresión de significados en contextos académicos, los que se pueden presentar o abordar de forma sintetizada mediante diversas maneras o formatos para una mayor comprensión del texto.

Entre los textos multimodales se encuentra el subsistema de codificación verbal, que se encarga de capturar y procesar la información lingüística; y el subsistema de codificación no verbal, el cual se encarga de procesar y analizar la información con respecto a eventos. Esta información presenta para los lectores una rigurosidad en la comprensión de la información de manera práctica y coordinada, donde al estudiante se le pide al estudiante un esfuerzo cognitivo para comprender mejor lo que lee, sin perder detalles e información suministrada en el texto. En concordancia con lo anterior, la información suministrada a través de los diferentes códigos, tanto verbales como no verbales, permite la organización de la información en el sujeto de manera secuencial y sincronizada.

La conexión que se genera entre las unidades de los subsistemas, es decir, la relación entre *logogens e imagens* y viceversa, se lleva a cabo a través del nivel de procesamiento referencial y la actividad que se produce entre las unidades de un mismo subsistema se realiza por medio del procesamiento asociativo. (Sadoski y Paivio, 2001, p. 363)

En este sentido, el procesamiento de la información en el sujeto constituye las diferentes maneras y formas en el abordaje de la lectura multimodal para ejercer en el sujeto el control para su eficaz y óptimo aprendizaje, y de esta manera, garantizar en ellos un aprendizaje significativo a través de la lectura guiada, dirigida y coordinada por medio de estrategias metodológicas que lleven al estudiante a indagar y descubrir en el texto la información necesaria y transversal, la cual enriquece su proyecto de vida desde el campo profesional. De este modo, los textos multimodales enriquecen de manera exponencial las prácticas pedagógicas, ya que a partir de los subsistemas en paralelo –que es el subsistema que activa lo verbal y visual– permite

la activación de conocimientos previos para enriquecer el aprendizaje de manera oportuna y práctica.

Por ello se hace necesario que desde las prácticas educativas –y más aún en el campo universitario– se combinen diferentes modos semióticos a través de canales como el auditivo y visual, el verbal y gráfico; aspectos a considerar para mejorar los ambientes de aprendizaje relacionados con procesos cognitivos guiados por mensajes multimediales, que son recursos llamativos para el estudiante y que permiten capturar su atención de forma instantánea.

Los textos multimodales, con sus diversas formas de presentación en el proceso de comprensión, le permiten al lector seleccionar la información relevante en la memoria a corto plazo desde lo verbal y visual; constituye un momento crucial porque el estudiante organiza la información de manera coherente utilizando diversas estrategias metacognitivas para construir el producto o aprendizaje esperado. Por consiguiente, las prácticas educativas se deben considerar como un referente primordial en la construcción de conocimiento a partir de escenarios que motiven a los estudiantes a leer de manera comprensiva y escribir con rigurosidad.

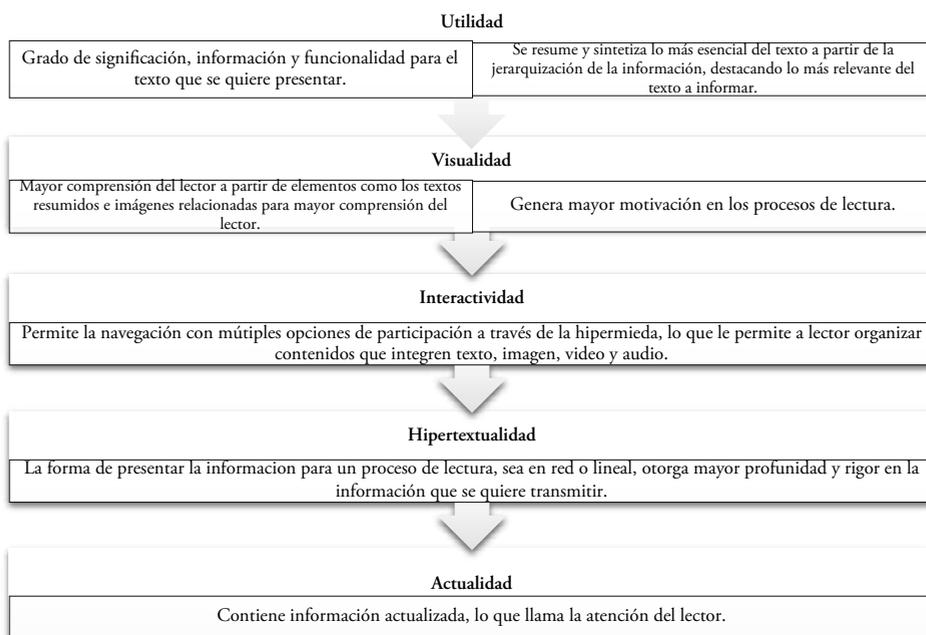
Infografías

Por su estructura gráfica y multimodal, la infografía se convierte en un recurso didáctico de gran significación para el maestro y el estudiante, permitiendo generar hábitos de lectura comprensiva a través de elementos gráficos que proporcionan información clara y oportuna para hacer la lectura más atractiva y motivadora para el estudiante y el docente. Es así como la infografía permite agilizar el proceso de comprensión de textos largos segmentados por palabras e ideas claves, y las imágenes para relacionar el contenido que se aborda desde la lectura. De este modo, los procesos de comprensión se basan en menor cantidad de contenido y efectiva precisión de la información, la cual se encuentra anclada en las imágenes, texto y gráficos. Incluir este tipo de estrategia lectora y comprensiva en los cursos universitarios garantiza un aprendizaje significativo para el estudiante, puesto que vincula la tecnología a los procesos de aprendizaje, a la vez que incorpora elementos visuales para una mayor comprensión de la información. Peltzer (1991) plantea que:

Como vehículo del pensamiento, lo visual es anterior a cualquier lenguaje en la historia de las comunicaciones entre los hombres. Y en la historia de cada hombre en particular es también anterior a los sistemas lingüísticos que se comienzan a aprender, en los países occidentales, al empezar la educación primaria, alrededor de los seis años. (p. 99)

La infografía –como estructura gráfica y multimodal– acerca al individuo al pensamiento visual en la comprensión de historias, narraciones, conceptos, entre otros elementos que hacen parte de la competencia lingüística. A lo que Peltzer le llama un sistema lingüístico visual en la comprensión de un texto. A continuación se describen los requisitos a tener en cuenta al momento de diseñar una infografía para mayor comprensión del texto.

Figura 32. *Requisitos para el diseño de una infografía*



Muchas universidades se han familiarizado con la incorporación de la tecnología en las aulas, lo cual permite la construcción de conocimiento a partir de

objetos virtuales de aprendizaje que capturan la atención de los estudiantes y mejoran significativamente su comprensión y atención. Por ello, es de suma importancia reconocer las características de las infografías.

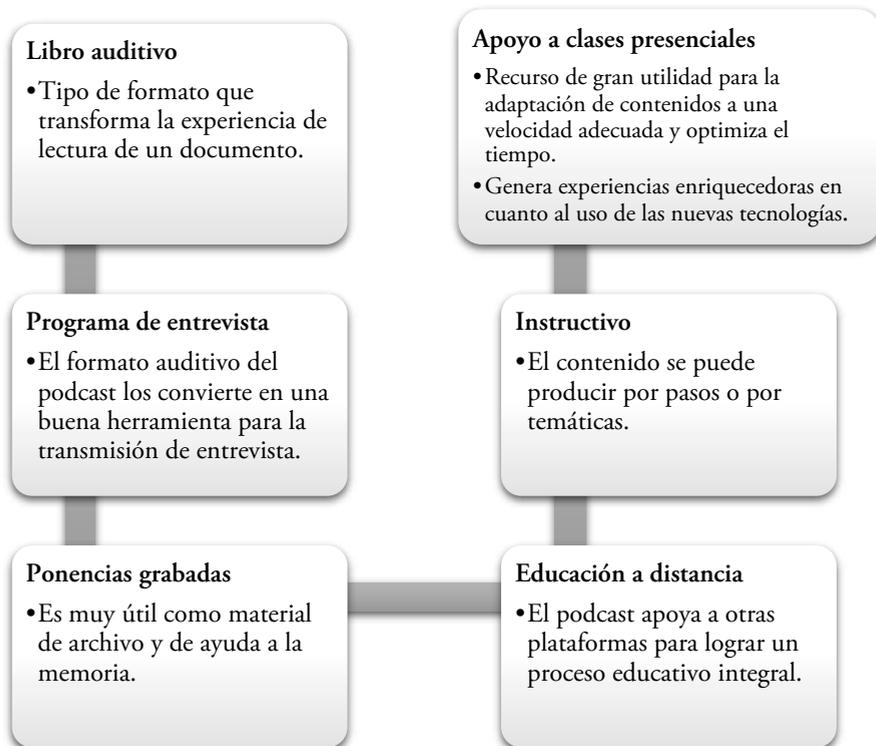
Los podcasts

Los recursos tecnológicos propician en los escenarios académicos la participación de los estudiantes; garantizan la innovación y creatividad en el discurso académico. Es en este sentido que estos recursos como los podcasts desarrollan una serie de habilidades comunicativas desde la expresión oral. Este tipo de recursos le aporta a los estudiantes aprendizajes basados en situaciones reales de su contexto, donde pueden grabar y editar contenido de manera creativa y construyen su propio conocimiento, lo que les garantiza la capacidad de investigar y organizar la información.

Los podcasts son archivos audiovisuales que se distribuyen en formato digital por internet y se pueden reproducir desde un computador o celular. Como recurso didáctico aportan de forma significativa al aprendizaje de los estudiantes y el quehacer docente, puesto que promueve el conocimiento libre y de fácil adaptación al contexto educativo, en el cual se distinguen aspectos desde lo tecnológico, ya que se apropian de técnicas y aplicaciones para el desarrollo de este objeto o recurso tecnológico desde el componente pedagógico, en el cual se articula el aprendizaje a desarrollar.

De acuerdo con el planteamiento de Downes (2007), “las aplicaciones [que] convergen en esta nueva versión de la red se apoyan en los principios de la edición y colaboración de la información, protagonizando de este modo el paso del paradigma del consumo a la creación de contenidos” (citado en Solano Fernández y Sánchez Vera, 2010, p. 127). Por consiguiente, el diseño de esta herramienta tecnológica converge en una nueva versión de red, la cual se apoya en los principios de edición y colaboración, por lo que su contenido se debe ceñir a unos criterios estrictamente necesarios para su creación y divulgación.

Figura 33. *Creación de un podcast*



ESTRATEGIAS DE MODELIZACIÓN O DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

En este apartado se abordan algunas estrategias de modelización o procesamiento de la información que aportan de manera significativa a nivel educativo y más aún en el campo universitario. Estas estrategias de modelización estructuran la información con el fin de lograr en los estudiantes universitarios experticia en su disciplina. Es por ello que, los docentes universitarios deben llevar a cabo en el diseño o estructura de sus cursos la incorporación de estructuras mentales que solo se logran con recursos didácticos para favorecer la atención y concentración de los estudiantes a partir del abordaje de una lectura.

Estas estrategias de modelización desarrollan habilidades verbales en los estudiantes, conducen a la formación de imágenes mentales para guiar el recuerdo de proposiciones verbales, mejoran la esquematización de contenidos, facilitan la integración de contenido para fortalecer la adquisición de vocabulario en el estudiante.

Dentro de estas estrategias de modelización es importante destacar y comprender que para una efectiva aprehensión de contenido académico es necesario fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con recursos que motiven al estudiante universitario en la construcción de contenido desde lo teórico y práctico, no acostumbrándose a rutinas de enseñanza donde simplemente se menciona la tarea de “leer”, pues este proceso de lectura debe ser dirigida y orientada con diferentes métodos o recursos que le faciliten al estudiante la comprensión de contenidos académicos, lo que limita y obstaculiza la motivación por la lectura.

Es importante guiar este aprendizaje con acciones metodológicas dinámicas y transformadoras que motiven en cada paso de su carrera universitaria, esa necesidad por abordar un texto con rigurosidad y que permita en los sujetos la construcción de nuevos aprendizajes. A continuación, se proponen diversas estrategias en las que se puede apoyar al docente para mejorar la comprensión, el análisis crítico y argumentativo de los estudiantes universitarios, aspectos a tener en cuenta en la adquisición del hábito de la lectura en la construcción del conocimiento. Resalta la importancia de acudir a elementos tan indispensables como una lectura generalizada, una lectura analítica, la lectura reflexiva y una lectura constructiva.

El plegable

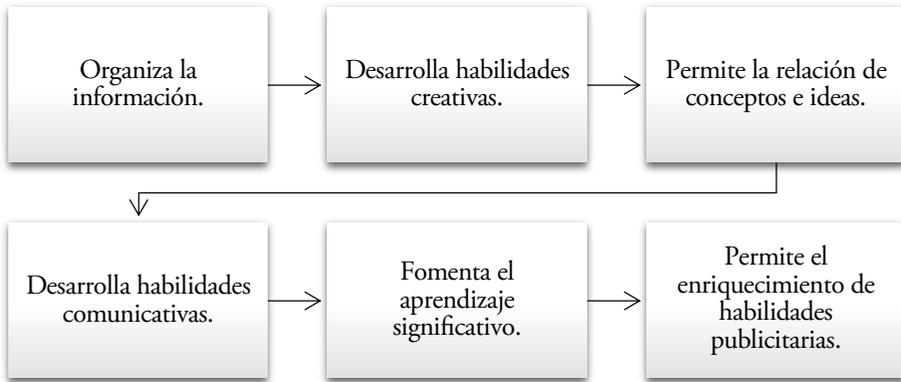
El plegable como recurso pedagógico se convierte en un instrumento para transmitir información de un tema específico. Este recurso como medio de comunicación contiene información clara, precisa y útil para el lector. En él se describe la información a través de texto e imagen, proporcionando al lector un mejor direccionamiento y comprensión de la información. También es utilizado para informar a los lectores sobre aspectos académicos o científicos de forma muy generalizada y resumida.

Es una estrategia de modelización viable para el aprendizaje de los estudiantes, en cuanto que permite el proceso de selección de la información relevante para ser expuesta de forma práctica ante un público determinado. El plegable, también folleto, tiene por objetivo orientar al lector a través de un lenguaje sencillo, comprensible y bien estructurado para una fácil comprensión de la información que se desea impartir. Este recurso, por ser tan atractivo para el lector, se deberá constituir como una herramienta de trabajo en situaciones de aprendizaje. Aporta a los estudiantes mayor claridad sobre el contenido que se aloja en el texto, permitiéndoles que organicen la información más relevante del texto para mayor comprensión.

Para una mejor motivación en los procesos de lectura, es de gran importancia acudir a este tipo de estrategias de modelización, puesto que lleva al estudiante a enriquecer, no solo la comunicación verbal, sino también la competencia escrita y la adquisición de vocabulario para enriquecer su campo de acción, en este caso, su disciplina o profesión.

Ejercitar a los estudiantes con diferentes tipologías textuales y estrategias de modelización desarrolla en ellos otras habilidades, en el caso del plegable, aspectos como la selección de conceptos y categorías esenciales relacionados con el contenido académico; establecer asociaciones significativas entre los conceptos y categorías seleccionadas en el abordaje de la lectura o texto seleccionado para el aprendizaje del estudiante; y la localización de ideas principales para su ubicación en el plegable y plasmar en este recurso la intencionalidad comunicativa. A continuación, se describen las características a considerar en el campo educativo como una estrategia de motivación para el abordaje de textos.

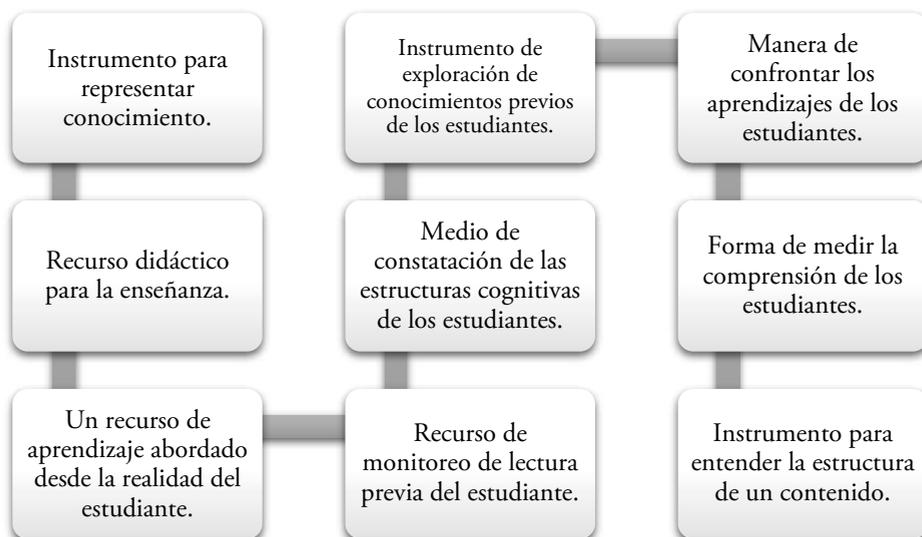
Figura 34. Beneficios del uso de plegables como estrategia pedagógica



Mapa conceptual

Los mapas conceptuales se convierten en un recurso metodológico eficaz para el aprendizaje de los estudiantes, permite visualizar la información de una forma estructurada. Este recurso facilita la comprensión de textos, permitiendo la explicación práctica del contenido a partir de la argumentación. Es muy utilizado en el campo educativo, aunque es importante que se conozca a mayor profundidad el proceso de elaboración para no confundir este tipo de estrategia con otros recursos como los mapas mentales.

De este modo, los mapas conceptuales constituyen una técnica para el desarrollo de capacidades para “pensar” creativamente e incrementar la competencia para construir el conocimiento de una manera organizada e integradora (Muñoz, 2010). A continuación, se describen los usos y utilidad de estos en el campo educativo.

Figura 35. *Los mapas conceptuales en el campo educativo*

Existen tres elementos fundamentales para la construcción de los mapas conceptuales:

- Conceptos: representados por imágenes mentales expresadas verbalmente.
- Propositiones: unidades semánticas conformadas por dos o más conceptos, unidos por palabras adecuadas para darle significación al texto abordado.
- Palabras enlace: se emplean para unir los conceptos y formar la unidad de significación.

Novak (1988) incluye dentro de esta herramienta las expresiones gráficas del mapa. A continuación, se describen para la implementación de esta estrategia en el abordaje y comprensión del texto.

- Elipses: aunque pueden usarse otros elementos como rectángulo y, cuadrados para representar conceptos.
- Líneas rectas: se usan para unir conceptos.

Para llevar a cabo diferentes estrategias de modelización es necesario que los docentes universitarios incorporen dentro de sus estrategias de evaluación este tipo de recursos, como los mapas conceptuales, puesto que permiten la comprensión de textos y una efectiva participación del estudiante universitario en las asesorías académicas. Esto le permitirá una búsqueda y construcción del contenido textual, así como apropiarse de este con mayor profundidad y rigurosidad en la argumentación del contenido textual, asimismo, el posicionamiento crítico y reflexivo de lo que construye a partir del texto aplicando dicho contenido a situaciones cotidianas de su profesión.

Los mapas conceptuales ayudan en el aprendizaje de términos o conceptos para integrar la información y mejorar la memoria a largo plazo, lo que le permite a los estudiantes potenciar la memoria visual para favorecer el recuerdo.

Mapa mental

Otro de los recursos importantes y de gran aporte al sistema educativo es el mapa mental, puesto que configura la información de forma gráfica, un proceso de conocimiento amplio y efectivo. Una de sus características fundamentales es que hace uso de los dos hemisferios cerebrales como expresión del pensamiento en la mente humana. A continuación, se describen las ventajas que tiene esta poderosa y eficaz herramienta para el sistema educativo, más aún en el campo universitario, donde se configura la información como un ejercicio de memoria a largo plazo.

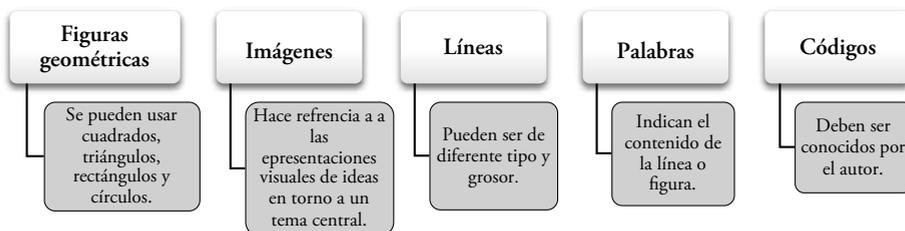
- Se convierte en un instrumento para identificar los conocimientos previos en los estudiantes.
- Permite la confrontación de saberes para medir la comprensión de un texto en los estudiantes.
- Torna en una estrategia para establecer una aproximación al estado de la estructura cognitiva del alumno.

Otro aspecto relevante es que facilita la extracción de ideas básicas implícitas en la información abordada en el texto. En este sentido, los mapas mentales denotan

efectividad en los procesos de comprensión y construcción de contenidos textuales para la comprensión y aprehensión de textos académicos, lo que los constituye como una poderosa herramienta para implementar en tanto recurso pedagógico y didáctico. Los mapas mentales suponen un análisis para dar significado a las imágenes y a las palabras claves en pos de la organización de la información, criterios que son de gran ayuda en los procesos evaluativos y durante la sistematización de contenidos. La selección de datos, imágenes y palabras claves permite ese análisis del significado real que se le da a las palabras, con lo cual se otorga relevancia a la información de forma contextualizada, permitiendo que el estudiante desarrolle habilidades para resumir información del texto y argumentar ideas relacionadas con el texto propuesto.

El reconocimiento de imágenes por parte de las personas es casi perfecto, debido a que la capacidad de memoria para reconocer imágenes es casi ilimitada. En este sentido, las imágenes permiten recordar, a esto se le denomina: asociaciones, pensamiento creativo y memoria, los cuales mejoran notoriamente la capacidad intelectual de los estudiantes. Las imágenes permiten recordar conceptos, teorías y posturas, entre otros asuntos que emergen en el proceso de memoria a largo plazo. Por consiguiente, es de gran relevancia considerar los siguientes aspectos al construir un mapa mental:

Figura 36. *Construcción de mapas mentales*



En la construcción de los mapas mentales resulta indispensable que los docentes conozcan los usos que se les pueden dar a nivel educativo, como la organización del conocimiento previo sobre un determinado tema, organización de la estructura cognitiva y la capacidad de potenciar la capacidad mental. En el campo universitario se deben usar como estrategia de enseñanza, ya que permiten el abordaje de la

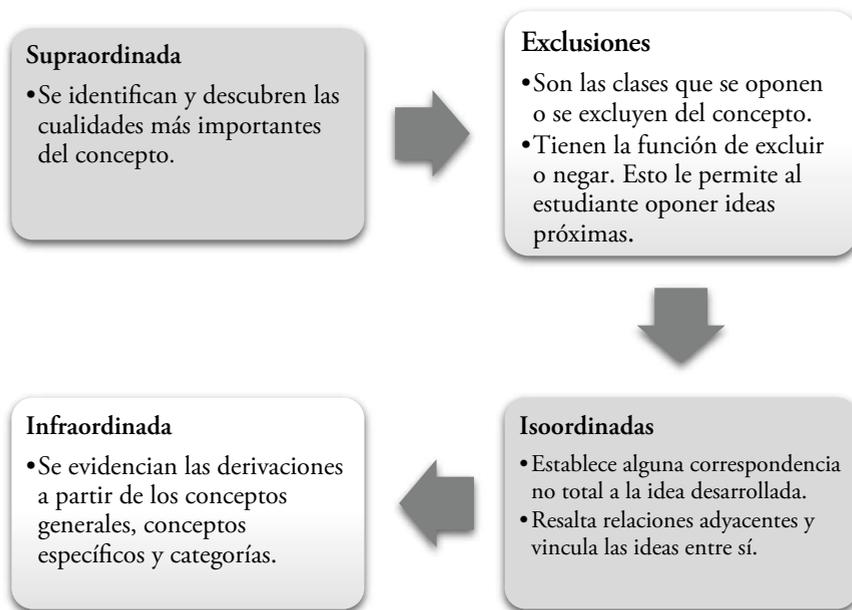
evaluación por competencias en criterios como la organización de la información, el análisis, la síntesis y creatividad.

Mentefacto conceptual

El mentefacto conceptual permite la organización de ideas a través de diagramas para representar una idea o pensamiento que parte de un enunciado general. Está estructurado por atributos que se consideran elementos. Estos elementos abordan el tema o concepto para representar la información hasta sus elementos desagregados, que reflejan aspectos subordinados. El mentefacto se ha de considerar como otro recurso que facilita la comprensión de la información a partir de tareas o acciones para alcanzar una meta de aprendizaje por medio de la esquematización del contenido. A su vez, se ha de caracterizar por cumplir con un modelo de aprendizaje visual que, desde la psicología cognitiva, permite el almacenamiento y recuperación de la información. También aborda aspectos que contribuyen a los procesos de la memoria a largo plazo y la memoria visual.

La forma de representar la información le exige al estudiante mayor comprensión de los conceptos y mayor complejidad en la forma de estructurar la información. Los mentefactos también contribuyen a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales le permiten al docente y estudiante universitario realizar un análisis puntual de una lectura planificada y con rigurosidad en la representación de estructuras de proposiciones. Con ello se evidencian las formas gráficas y estrictamente esquematizadas para desarrollar la capacidad de análisis en los estudiantes que se enfrentan a la competencia lectora y desarrollan también su capacidad crítica y argumentativa.

Para enriquecer la práctica pedagógica se tienen en cuenta algunos aspectos importantes de resaltar al momento de utilizar esta estrategia metodológica con el recurso práctico del mentefacto conceptual (figura 37).

Figura 37. Estrategias para la construcción de mentefactos

Zubiría (1997) destaca que los mentefactos son más que un instrumento al utilizar una pedagogía conceptual basada en diagramas jerárquicos que organizan y preservan el conocimiento, con lo cual realizan dos funciones: organizar las proposiciones y preservar los conceptos almacenados. De esta manera y a modo de conclusión, se puede decir que los recursos anteriormente descritos se convierten en estrategias de modelización en el procesamiento de la información, dando un mejor resultado en las actividades académicas y máxime en el campo universitario.

Se presentan estos recursos de múltiples formas en las que se le garantiza al estudiante la adquisición de diversas competencias, tanto en el campo personal como profesional, para tener un abordaje de comprensión lectora mucho más amplio y con gran rigurosidad. Dichos recursos se convierten en instrumentos de evaluación adecuados, lo que le permitirá al docente constatar los aprendizajes adquiridos con evidencias altamente calificadas, en beneficio del desarrollo de competencias lectoras y escriturales en los estudiantes universitarios.

Asimismo, mejoran la actividad académica al abordar el texto de forma diferente a la que se presenta comúnmente, que es el texto escrito, lo cual moviliza el conocimiento mediante operaciones cognitivas que se asocian a los recursos anteriormente mencionados. Con ello se optimiza el aprendizaje mediante el ejercicio de comprensión y argumentación a partir del texto, con la esquematización, comparación, síntesis, análisis, selección y determinación de palabras claves que permiten la construcción del conocimiento científico, el cual se debe intencionar desde la práctica docente. Esto permite al estudiante organizar la información de forma contextualizada para alcanzar competencias personales, laborales y profesionales.

Las estrategias de modelización o de procesamiento de información le permiten al docente universitario incorporar a su práctica pedagógica herramientas didácticas para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma creativa e innovadora, aspectos que es fundamental tener en cuenta para alcanzar el éxito académico. Desarrollar habilidades y competencias desde la lectura y escritura de textos en diferentes formatos y presentaciones supone un compromiso tanto del docente como del estudiante, y es benéfico en cuanto brinda diferentes estrategias de interpretación de textos, atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones comunicativas a través del uso de estrategias de lectura. Esto se logra al planear la producción de textos en los cuales se articulen elementos verbales y no verbales de la comunicación para organizar los aprendizajes y ponerlos en práctica en el campo disciplinar correspondiente.

Recomendaciones para la lectura y comprensión de textos académicos

La lectura, comprensión y construcción de textos académicos son procesos estrechamente vinculados entre sí. “La lectura tiene un carácter integral, interactivo y transaccional relacionado con la comprensión y la construcción de significados (...), que implican al componente afectivo-emocional” (Montaño, 2006; Jiménez et al., 2016). En estos procesos se imbrican los saberes que constituyen la base cognoscitiva del lector y sus experiencias culturales con los del autor en un proceso de construcción activa y reflexiva de significados que posibilitan la interpretación del mensaje y su identificación con el sentido, en relación con el contexto comunicativo.

Disponerse para la lectura de un texto académico exige el planteamiento de un sistema de preguntas antes de su realización.

Figura 38. Posibles interrogantes previos a la lectura

¿Cuál es mi finalidad o propósito al leer este texto?	¿Qué me aporta el título de este texto?	¿Conozco otros textos que aborden la misma temática?	¿Qué conocimientos previos poseo acerca del tema?
¿Quién es/son el/los autor/autores del texto?	¿En qué lugar o circunstancia se produce el texto?	¿Qué tipo de texto pudiera ser?	¿Qué tipo de lectura realizar ?

En el presente capítulo se ofrecen recomendaciones y ejercicios de lectura, comprensión y construcción de textos académicos de la esfera científico-académica

como vía de contribución a su formación integral, al desarrollo de su competencia comunicativa y a la consolidación de su cultura académica.

Determinar para qué se lee permite establecer pautas sobre el procedimiento de lectura que se debe emplear. Al respecto, Lerner (2001) plantea que es necesario que la lectura tenga sentido desde el punto de vista del alumno para que se constituya en objeto de aprendizaje, esto implica que debe cumplir una función para la realización de un propósito que el estudiante conoce y valora (D’Amarío y Pérez, 2014, p. 2). Interrogar el texto sobre su título ubica al lector en la temática que aborda y le permite hacer una autovaloración de las condiciones en las que se encuentra para enfrentarla. La activación de los conocimientos sobre la temática lo pondrá en mejores condiciones para abordar el texto, seleccionar la información relevante, generarse expectativas sobre su significado, utilizar inferencias sobre la información implícita y descubrir los niveles de ayudas necesarias para enfrentar con éxito su comprensión.

Resulta importante tener una idea sobre qué otros textos pudieran contribuir al esclarecimiento de dudas, a la comparación entre criterios de autores diferentes y a la variedad de puntos de vista acerca de un mismo tema. Es indispensable investigar la vida y obra del autor para poderla enmarcar en las distintas líneas teóricas y determinar su postura. Al abordar un texto de cualquier tipo se asume una posición de intercambio comunicativo, una conexión de la voz del lector con la del autor y con las voces del texto, para lo que resulta aconsejable ubicar el texto y su autor en el contexto histórico, información que ofrece argumentos para el posterior análisis de lo que se dice, cómo se dice, con qué intención comunicativa, así como para la asunción de posiciones ante lo que se dice. Una vez que se aborda el texto se presta atención a su organización, párrafos, extensión, títulos y subtítulos, imágenes, ilustraciones, y gráficas, las cuales constituyen pistas para inferir el tipo de texto. De igual modo, el análisis de la bibliografía permite realizar inferencias acerca de su suficiencia, consulta de autores reconocidos en relación con la temática que aborda el texto y actualidad de las fuentes consultadas.

TIPOS DE LECTURA

Leer es un proceso complejo, una actividad intencional que requiere de la propuesta de metas por parte del lector y que demanda procesos cognitivos para recibir e interpretar la información, como la concentración sostenida y una idea muy clara sobre cuál es la meta de la lectura. El lector debe alcanzar un alto grado de autonomía y compromiso para activar procesos de autorregulación y control: la planificación (propósito con el que se lee), supervisión (tomar conciencia sobre lo que se comprende) y evaluación (revisar si la comprensión alcanzada es aceptable). En este sentido, la lectura involucra al lector, sus saberes y su visión del mundo, adaptándola al contexto en el que lee.

Según los propósitos del lector, varios autores (Montaño, 2010 y García, 2017) plantean la existencia de diferentes tipos o niveles de lectura. Al respecto y en un ejercicio de contextualización de las ideas de estos autores, se hace referencia a tipos de lectura indispensables para aproximar textos académicos.

- **Lectura literal.** Es el nivel básico de lectura en el ámbito académico. Se centra en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto. Supone el reconocimiento de detalles, la idea principal de un párrafo o texto, la identificación de secuencias de los hechos o acciones, y relaciones de causa o efecto.
- **Lectura comprensiva.** El lector analiza y examina cada detalle, tema o idea para comprender el texto en su totalidad. Para ello realiza una lectura atenta y minuciosa durante la cual cuestiona el qué, cómo, cuándo, quién, dónde y por qué de las ideas del texto. Se requiere integrar conocimientos previos a aquello que se lee con el fin de construir una interpretación. Comprender supone llegar a conclusiones del material y extraer las ideas principales del texto.
- **Lectura analítica.** Dirigida a relacionar el texto con otras obras similares, analizar la estructura, características y tipo de texto. Se suelen hacer esquemas, resúmenes, anotaciones. Es la lectura que se pregunta por el sentido de la obra, busca el porqué del texto. Para descubrirlo se deben

hacer diversas preguntas, entre las que destacan: ¿qué relación existe entre el título y lo que plantea la obra?, ¿cuál es la idea central que se desarrolla?, ¿cuáles son los motivos más recurrentes?

- **Lectura reflexiva.** Esta implica abstracción, meditación y discernimiento; es un proceso en el que el sujeto interpretante da nuevos significados a las ideas del texto, considera detenidamente el sentido que se actualiza, establece juicios probables a partir de la meditación sobre las señales o indicios y asume nuevas alternativas en el análisis. Se caracteriza porque a través de la lectura del texto la persona es capaz, no solo de extraer conclusiones y valorar la adecuación del texto, sino también de pensar y reflexionar con respecto a sus propios conocimientos, carencias y fortalezas.
- **Lectura crítica.** Es la lectura de carácter evaluativo en la cual intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído. En ella se toma distancia del contenido del texto para emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada. Los juicios se deben centrar en la exactitud, aceptabilidad y probabilidad; pueden ser de adecuación y validez, de rechazo o aceptación. El lector se pregunta qué opina del texto, qué valoración puede hacer de su mensaje, si está de acuerdo con las ideas del autor y por qué. También se cuestiona desde su experiencia personal y conocimientos previos qué podría aportar, reforzar o refutar con base en lo leído. Esta lectura es el resultado de la influencia de una compleja integración de factores objetivos y subjetivos (necesidades, intereses, fines, conocimiento, experiencia precedente, ideales, concepción del mundo) que interactúan en la relación lector-texto-contexto-autor.

La lectura de textos académicos requiere de un proceso en el cual el lector aporta sus conocimientos, creencias, opiniones e ideologías construidas socioculturalmente a la interpretación de lo leído y construye su propia significación. Para

ello debe establecer relaciones de organización del significado, organizar las ideas mediante relaciones causales, comparativas, temporales, entre otras, para llegar al esquema global del texto. Este tipo de lectura implica detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta el texto y asumir puntos de vista; argumentar por qué está de acuerdo o no con la visión ofrecida por el autor, evaluar su autenticidad y validez; formular una opinión sobre el texto y construir una crítica personal con respecto al tema tratado, los valores de la realidad reflejados, la conducta humana en relación con la realidad que refleja el texto y sus valores para el contexto de actuación del lector.

El lector extrae conclusiones y valoraciones sobre el grado de adecuación del texto, también valora el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas empleadas para controlar los resultados de su actividad lectora. Constituye una reflexión sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de sus propios procesos cognoscitivos y los resultados que de ellos esperan, con lo cual se vuelve a la valoración del cumplimiento del objetivo propuesto, los aciertos, desaciertos y eficiencia lectora (García et al., 2013).

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Enfrentar la lectura y comprensión de los textos académicos como un proceso dialógico implica activar el conocimiento que el lector posee sobre la lengua, la estructura textual, los recursos empleados por el autor, el contexto (quién produce el texto, a qué grupo o clase social pertenece, cuál es su ideología, con qué intención lo hizo, en qué situación comunicativa) y, sobre todo, el dominio de estrategias de lectura. Poner en práctica estos factores permite atribuir un significado al texto. En la tabla 10 se ofrece un resumen de las estrategias de lectura y cómo emplearlas a partir de la consulta de Montaña (2006), Domínguez (2010) y Fonseca et al. (2019).

Tabla 12. *Tipos de estrategias de lectura*

Estrategias	Para qué usarlas	Cómo emplearlas
De muestreo	Explorar el texto, determinar de qué trata de manera general, cuáles son sus partes más importantes, qué tipo de texto es, quién es el autor.	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar título, índice, resumen, organización del texto, párrafos, extensión, títulos y subtítulos, bibliografía. - Identificar las imágenes, ilustraciones y gráficas.
De predicción	Anticipar ideas acerca del texto luego de examinarlo.	Hacer anticipaciones, formular hipótesis.
De inferencia	Completar la información con apoyo en los conocimientos acerca del tema, la época y el autor.	Usar pistas del texto para sobrentender lo que no se dice mediante el conocimiento lingüístico, las experiencias y el conocimiento del mundo para reconstruir el mensaje del autor.
De autocontrol	Verificar si lo que se ha comprendido es correcto.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar acerca de lo que se está leyendo y los obstáculos que se van encontrando. - Detectar cuándo se requiere una inferencia si el contenido del texto o la idea es difícil de comprender, si la información leída es contradictoria, si hay palabras cuyo significado se desconoce o se está activando un significado inapropiado. - Ajustar la velocidad de lectura para adaptarse a la dificultad del texto y abordar cualquier problema de comprensión (Fonseca et al., 2019, p. 93).
De autocorrección	Rectificar que la interpretación sea acertada.	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar la lógica, credibilidad, impacto y pertinencia de las ideas interpretadas del texto. - Comprobar la calidad o pobreza de los argumentos. - Cuestionar la coherencia de las ideas, si hay contradicciones. - Valorar la coherencia de las conclusiones con respecto a la tesis y a los argumentos. - Comparar las ideas extraídas del texto con la de otros lectores. - Consultar el criterio de especialistas sobre el tema.

Fuente: elaboración propia a partir de Montaña (2006), Domínguez (2010) y Fonseca et al. (2019)

El empleo de estrategias para la comprensión se sustenta en el ejercicio de análisis. Por medio del análisis de las relaciones de significación que originan las ideas o proposiciones el lector realiza inferencias textuales y extratextuales, para las cuales resulta de utilidad interrogar al texto en pos de sus explicaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas. A continuación, se sugieren posibles interrogantes para la lectura, comprensión y análisis de un texto académico basados en el proceso investigativo de García (2017).

Tabla 13. Posibles interrogantes durante la lectura, comprensión y análisis del texto

Dimensión semántica	Dimensión sintáctica	Dimensión pragmática	Criterios de valor
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las ideas que aporta el texto? • ¿Cuáles de ellas son principales y cuáles secundarias? • ¿Qué conceptos se enuncian en el texto? • ¿Qué relaciones lógicas se establecen: causales, analógicas, de oposición, parcialidad, ¿temporalidad? • ¿Qué valores, actitudes, opiniones e ideologías se expresan en el texto? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estructuras lingüísticas utiliza el autor? • ¿Qué funciones cumplen estas estructuras lingüísticas según el contexto? • ¿Cuáles de esas estructuras lingüísticas constituyen elementos coherentes o cohesivos? • ¿En el texto se cumplen los propósitos de exponer-explicar y argumentar? • ¿El texto se estructura en introducción, argumentos y conclusión? • ¿En el texto aparecen citas, referencias, notas al pie de página, datos numéricos, aclaraciones, palabras o frases entrecuilladas? • ¿Qué aportan estas estructuras lingüísticas al significado del texto? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes son, qué hacen y qué sostienen los autores que se mencionan en el texto? • ¿Existe correspondencia entre el título y el contenido del texto? • ¿Cuál es la intención del autor? • ¿Cuál es la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores? • ¿Cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas? • ¿Para qué texto cita a otros autores?, ¿para apoyarse en ellos o para oponerse? • ¿Es adecuado el lenguaje a la situación comunicativa y al género del texto? • ¿Qué funciones del texto se ponen de manifiesto? • ¿Para qué me sirve el texto? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Son válidos los argumentos que presenta el texto?, ¿existen incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones en el texto? • ¿Cumple con las características del género? • ¿El texto es reflejo del cumplimiento de la intención del autor? • Según mi concepción del mundo, ¿es positivo o negativo lo que plantea el autor del texto? • ¿Qué significación tiene para mí el significado que transmite el texto?

Fuente: elaboración propia basada en García (2017)

Para la lectura y comprensión de un texto académico no existen métodos únicos, cada lector debe ir trazando sus estrategias al respecto. Sin embargo, la consulta de bibliografía especializada sobre el tema ha permitido establecer una secuencia básica de utilidad para enfrentar estos procesos, a partir de las propuestas de Rodríguez (2010), Roméu (2013) y Domínguez et al. (2014):

- Percepción del texto (lectura o audición).
- Reconocimiento de palabras-clave.
- Determinación de los núcleos de significación o las ideas principales (proposiciones temáticas).
- Aplicación de estrategias de comprensión: de muestreo, predicción, inferencia, autocontrol y autocorrección.
- Determinación del tema global del texto.
- Identificación de la postura del autor del texto.
- Ponderación de la postura del autor, según las razones que brinda para sostenerla.
- Reconocimiento de las posturas y argumentos de los otros autores citados.
- Identificación de la polémica establecida entre unas posiciones y otras.
- Poner en relación el conjunto de perspectivas mencionadas en el texto con las de otros textos leídos previamente.
- Inferencia de implicaciones de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector, etc.
- Anotaciones sobre lo leído. Supone registrar las citas relevantes o esclarecedoras y elaborar ideas propias a propósito de lo leído: comentarios, qué me hacen pensar estas citas, qué comprendo y qué no, en qué temas tendría que profundizar, etc.
- Resumen de la significación del texto mediante diferentes técnicas: construcción de un párrafo, cuadro sinóptico, sumario o esquema.

Una vez concluido el proceso de lectura y comprensión se debe comprobar si se ha comprendido el texto analizado. Se parte de la propuesta de Burón (1993, p. 48) contextualizada a la lectura y comprensión de textos académicos.

¿Cómo comprobar si he comprendido las ideas de un texto académico después de su lectura? Es posible si puedo hacer lo siguiente con las ideas del texto

- explicarlas con mis propias palabras.
- hallar diferentes ejemplos que las confirmen.
- buscar argumentos a favor o en contra.
- reconocerlas en diferentes circunstancias.
- establecer relaciones entre estas y otras ideas conocidas.
- sacar deducciones personales.
- usarlas para explicar, refutar o concordar con otras ideas.
- aplicarlas en la solución de problemas en la vida personal, profesional o social.

La lectura, comprensión y análisis de un texto le posibilita al lector conectar su voz con la del autor y con las voces del texto, y construir el sentido a partir de las múltiples relaciones textuales e intertextuales que se pueden suscitar en el proceso de lectura. Al revelar la intencionalidad de lo que se dice y cómo se dice, el análisis repercute en la capacidad para comprender y construir significados y sentidos. En la etapa posterior a la lectura se hace referencia al momento en que el lector se encuentra en condiciones de sintetizar y reconstruir el tema y sus partes, lo que le permite identificar la idea principal, resumir, relacionar el texto leído con sus vivencias, conocimientos previos, con otros textos y con el contexto; graficar y encontrar formas alternativas para aplicar el conocimiento y sintetizar la información recibida a través de cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales.

El temor a la escritura académica solo se vence sistematizando la construcción de textos académicos. Montaña (2010) considera que para escribir hay que construir significados y sentidos concretados en textos específicos, ajustados a las normas lingüísticas y pragmáticas, para mostrarse acordes a las situaciones e intenciones

comunicativas que caracterizan los variados intercambios comunicativos propios de las diferentes esferas de la actividad social.

La variedad de textos académicos requiere del conocimiento de sus características para poderlos caracterizar, clasificar o construir. En el texto académico, según Abello et al. (2018): “pueden aparecer estructuras discursivas descriptivas, argumentativas y expositivas, en correspondencia con las intenciones comunicativas del autor, cuyo conocimiento y uso adecuado permitirán la ubicación del texto en su tipología con mayor facilidad” (p. 154). Los textos académicos suelen combinar todas esas modalidades, de ahí la necesidad de que los estudiantes universitarios sean competentes en el uso de estas secuencias discursivas de gran utilidad para la interpretación y producción de textos académicos.

Las secuencias expositivas informan y explican, aportan así los elementos necesarios para la comprensión de un tema o proceso con objetividad y claridad.

Se requiere exponer y explicar en aquellos textos que responden a demandas tan variadas como establecer el estado de una cuestión, clarificar un concepto, realizar revisiones bibliográficas, elaborar informes, comentar actuaciones o procesos o modelar relaciones entre conceptos o teorías. (Zanotto et al., 2010, p. 8)

EJEMPLO DE ANÁLISIS DE TEXTO PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN

A manera de ejemplo de texto expositivo se presenta un fragmento de “La muerte tiene permiso. Eutanasia o el derecho a la muerte digna” (Moreno y Segovia, 2019, p. 2) en el cual se pueden observar claramente las características clave de esta secuencia discursiva expositiva:

Etimológicamente, eutanasia (del griego “eu”, bien, “Thánatos”, muerte) no significa otra cosa que buena muerte, bien morir, sin más.

Guillermo J. Mañón Garibay entiende por “eutanasia el hecho de provocar la muerte para beneficio de la persona”. El mismo autor considera que para dirimir hasta qué punto el conflicto de valores y derechos es relevante para ofrecer una solución al problema, es necesario distinguir las varias formas en que puede tener lugar la eutanasia, a saber: 1) eutanasia voluntaria (manifestación explícita del paciente de su deseo de morir); 2) eutanasia involuntaria (falta de la manifestación explícita del deseo de morir por parte del paciente); 3) eutanasia activa (provocar la muerte por el agente), y 4) eutanasia pasiva (dejar morir al paciente).

Mañón Garibay considera que en las dos primeras formas la voluntad es el elemento distintivo, entonces surge la pregunta sobre si es posible respetar la voluntad de una persona en toda situación. Con esto se tiene en mente la dificultad de distinguir entre “creencia” y “hecho”, esto es: ¿cuándo se cree o se sabe con certeza que llegó el momento de respetar la voluntad de muerte de una persona? Las opciones son las siguientes: ¿Cuándo la medicina no puede hacer más por la vida del paciente?; ¿cuándo el dolor es insoportable para el paciente?; ¿cuándo no hay uso de las facultades mentales superiores (cerebro) y no se puede hablar más de vida humana digna?; ¿cuándo los resultados del tratamiento médico alargan inútilmente la vida del paciente, puesto que la muerte del paciente se presentará, irremediablemente, poco tiempo más tarde?

El autor citado afirma que existe una argumentación de justicia jurídica y moral en ese sentido. Explica que “si bien el derecho no obliga a nadie a terminar con la vida indeseada, puede permitir, apelando a la bondad de alguien, atender a las expectativas de calidad de vida de una persona en particular y procurar su finalización. Así se resolvería el conflicto de derecho a la vida (sentido jurídico) y derecho a elegir sobre la vida (sentido moral)”.

La esquematización de Hernández (2016) sobre las características clave de las secuencias discursivas expositivas (tema, subtema 1, subtema 2, subtema 3, subtema...) se presenta de la siguiente forma en el texto anterior:

Tabla 14. *Características clave de las secuencias discursivas expositivas en el texto: “La muerte tiene permiso. Eutanasia o el derecho a la muerte digna”*

Exposición
<ul style="list-style-type: none"> • Tema: eutanasia • Subtema 1: definición etimológica de eutanasia. • Subtema 2: formas en que puede tener lugar la eutanasia según Guillermo J. Mañón Garibay. • Subtema 3: dificultad para distinguir entre creencia y hecho. • Subtema 4: afirmación de Guillermo J. Mañón Garibay sobre la existencia de una argumentación de justicia jurídica y moral en el caso de la eutanasia

Desde el punto de vista sintáctico, en el texto se evidencia el uso del presente indicativo, el predominio de los verbos en tercera persona, la emisión de oraciones con función referencial y entonación enunciativa, y el uso de la interrogación para dar a conocer la complejidad de tomar decisiones acerca de la vida o la muerte de una persona. Se observa abundancia en el uso de adjetivos calificativos, así como el uso de complementos de nombre, de preguntas retóricas que anticipan las posibles interrogantes que se formularía el lector para facilitar el seguimiento del desarrollo argumentativo que, unido a los tecnicismos empleados, constituyen rasgos que distinguen a esta tipología textual.

Todo el andamiaje sintáctico de esta estructura expositiva lo han elegido los autores del texto para informar o exponer y hacer comprender por qué la eutanasia se identifica de una determinada manera. No pretende transformar convicciones ni conductas, sino aportar los elementos necesarios para facilitar la comprensión de un tema difícil y complejo. Según Van Dijk (1983), Las secuencias argumentativas se utilizan “[...] con la intención de discutir una teoría o una tesis acerca de una experiencia o fenómeno [...]” (p. 163). Las estructuras argumentativas utilizan las estrategias retóricas adecuadas para convencer. La argumentación resulta imprescindible

en la construcción de ensayos y proyectos, en la crítica de lecturas, en el análisis de debates, entre otros.

En este sentido, Alonso (2011) considera que la argumentación es la construcción de un sistema de razones válidas que el estudiante va a expresar y comunicar a través de la estructuración de sus ideas en oraciones completas, en las que se presente una concordancia entre sujetos, tiempos verbales y modos. Por otro lado, esas oraciones se aglutinan en párrafos que serán considerados como las unidades de sentido a través de las cuales se va a desarrollar la lógica del discurso (Clerici, 2015, p. 30).

Establecer argumentos sólidos para convencer precisa conocer qué es un argumento y cómo está constituido. En este sentido, Clerici (2015) considera que:

[...] un argumento está constituido al menos por dos proposiciones: la opinión explícita que se quiere apoyar y las razones que sirven de justificación o de apoyo a esa opinión, para lo que se presenta una serie de hechos o convicciones compartidas o que el emisor considera aceptables para el destinatario, orientadas a dar mayor verosimilitud a la nueva opinión que se intenta comunicar. (p. 37)

Para mejorar la manera en que se construyen las argumentaciones, Clerici (2015) ofrece valiosas estrategias argumentativas:

- Planteo de causas y consecuencias: se plantean relaciones de razón-consecuencia entre ideas o hechos, de modo que su opinión aparezca como lógica conclusión y no como mero punto de vista. Los conectores que se utilizan para plantear relaciones de este tipo son: *por lo tanto, por eso, en consecuencia, consecuentemente, dado que, debido a que, porque*, entre otros.
- Analogía: en los textos explicativos la analogía sirve para aclarar algún concepto al compararlo con otro similar conocido por el receptor. En textos argumentativos se establece una analogía con una situación con la que se supone que el receptor estará de acuerdo.

- Ejemplificación: se vale de ejemplos para demostrar la validez de su afirmación.
- Preguntas retóricas: el emisor puede formular preguntas retóricas, estas no se plantean para ser respondidas, sino que llevan implícita la respuesta. Las preguntas retóricas anticipan los posibles interrogantes que se formularía el lector, hacen que sea más fácil seguir el desarrollo argumentativo.
- Cita de autoridad: el término polifonía se utiliza para hacer referencia a todas las formas en que interactúan distintas voces dentro de un mismo enunciado. Los textos de opinión son fuertemente polifónicos. El emisor incluye una voz especializada o respetable que se suma a su propia voz para defender su tesis. También puede hacer referencia a estadísticas, al resultado de investigaciones o al saber popular.
- Concesión: el emisor puede incluir otras voces que se oponen a su tesis para discutir las, contradecirlas o descalificarlas. Los textos argumentativos suelen incluir reconocimientos de ciertos puntos de vista del otro como válidos. Se trata de una estrategia, pues quien argumenta puede terminar descalificando el suceso ocurrido.

Resulta de gran utilidad conocer las marcas lingüísticas y recursos característicos del discurso argumentativo.

Tabla 15. *Marcas lingüísticas y recursos característicos del discurso argumentativo*

Marcas lingüísticas y recursos del discurso argumentativo	
Formas personales para asumir una opinión	<i>(Yo personalmente creo que, me parece que, etc.);</i>
Fórmulas para incluir citas	<i>(Según);</i> verbos de opinión neutros <i>(afirma que)</i> o para valorizar <i>(pretende, insinúa)</i>
Organizadores textuales	En primer lugar, en segundo lugar; organizadores de causa (ya que, puesto que) y de consecuencia (por lo tanto)
Expresiones de certeza o de probabilidad	De certeza: estoy convencido de que, seguramente; de probabilidad: probablemente, parece ser que
Restricciones	(a menos que, excepto si...)
Fórmulas concesivas	(reconozco que... pero, tengo que admitir que, sin embargo, si bien es cierto que)

Fuente: elaboración propia basada en Clarici (2015)

También Clarici (2015) hace referencia a procedimientos para guiar el reconocimiento de las partes de la argumentación y facilitar la comprensión del texto:

Tabla 16. *Conectores*

Conectores	
- Organizan la información.	En primer lugar, por otra parte, etc.
- Indican un cambio de orientación o punto de vista.	En cambio, por el contrario, etc.
- Frases que explicitan la organización textual	Como ya hemos dicho, hasta aquí, a continuación, etc.
- Elementos paratextuales	La disposición del texto, títulos, subtítulos, gráficos, imágenes, cuadros, etc.
- Marcas gráficas o tipográficas que permiten visualizar la jerarquización de la información.	Números, negrita, etc.

Fuente: elaboración propia basada en Clarici (2015)

Clarici establece dos grupos de marcas lingüísticas que organizan el texto: los marcadores que estructuran el texto y que afectan un segmento relativamente extenso (párrafo o grupos de oraciones); y los marcadores que estructuran ideas. Los primeros los divide según la función que cumplen y los segundos según la relación que establecen entre las ideas.

Tabla 17. *Marcadores textuales*

Marcadores que estructuran el texto	Marcadores que estructuran ideas
- Introducir el tema del texto: el objetivo principal de es; nos proponemos exponer; este texto trata de; etc.	- Causa: por qué; visto que; a causa de; con motivo de; ya que; puesto que; dado que; considerando que; teniendo en cuenta que; etc.
- Iniciar un tema nuevo: con respecto a; en cuanto a; con relación a; en relación con; acerca de; etc.	- Consecuencia: en consecuencia; de modo que; de este modo; por esto; por eso; por lo cual; por lo que; por consiguiente; así; entonces; y; etc.
- Marcar orden: en primer lugar; en segundo lugar; finalmente; ante todo; luego; después; para empezar / comenzar; para finalizar; para terminar; a continuación; etc.	- Condición: a condición de; siempre y cuando; en caso de; con tal de; y a cambio; etc.
- Distinguir: por un lado, por el otro; por una parte, por otra (parte); en cambio; ahora bien; no obstante; por el contrario; sin embargo; etc.	- Finalidad: para; para que; a fin de; con el propósito de; con el fin de; etc.

Marcadores que estructuran el texto	Marcadores que estructuran ideas
- Continuar sobre el mismo tema: además; luego; después; así mismo; a continuación; también; y; por añadidura; etc.	- Oposición: pero; sin embargo; no obstante; en cambio; por el contrario; contrariamente; al contrario; etc.
- Hacer hincapié: vale la pena destacar; cabe destacar; hay que tener en cuenta; lo más importante; la idea central es; en efecto; es decir; o sea; esto es; en otras palabras; dicho de otra manera; como se ha dicho (anteriormente); etc.	- Objeción (concesión): aunque; si bien; a pesar de; aun (+ gerundio); aun así; por más que; aun cuando; etc.
- Detallar: por ejemplo; lo que equivale a; en particular; en el caso de; a saber; así; como, por ejemplo; etc.	
- Resumir: en resumen; en pocas palabras; en conjunto; para resumir; etc.	
- Terminar: en conclusión; para concluir; para finalizar; por último; etc.	
- Indicar tiempo: antes; anteriormente; al mismo tiempo; simultáneamente; durante; entonces; a continuación; después; luego; hasta que; al fin; en cuanto; cuando; etc.	

Fuente: elaboración propia basada en Clarici (2015)

En “La muerte tiene permiso. Eutanasia o el derecho a la muerte digna” (Moreno y Segovia, 2019, p. 2) se identifica una secuencia argumentativa mediante la cual se aportan razones y evidencias a favor o en contra de la tesis planteada, necesarias para facilitar la comprensión del lector y en la cual se pueden observar claramente las características clave de la secuencia discursiva argumentativa:

Es necesario precisar que eutanasia, muerte digna o suicidio asistido no son sinónimos. El concepto *eutanasia* se entiende como la terminación deliberada de la vida de una persona a fin de prevenir sufrimientos posteriores. El suicidio asistido se define como el suicidio solicitado por el enfermo terminal por no poder llevarlo a cabo por sí mismo; en tanto que el derecho a la muerte digna se considera una manifestación del libre desarrollo de la personalidad que permite que todas las personas puedan ejercer plenamente sus capacidades

para vivir con dignidad, concepto último que contiene implícitamente el derecho a una muerte digna.

En México está prohibida la eutanasia y el suicidio asistido. El artículo 166 Bis 21 de la Ley General de Salud establece que “Queda prohibida la práctica de la eutanasia, entendida como homicidio por piedad, así como el suicidio asistido conforme lo señala el Código Penal Federal”. El artículo 312 del Código Penal Federal establece que “El que prestare auxilio o indujere a otro para que se suicide, será castigado con la pena de uno a cinco años de prisión; si se lo prestare hasta el punto de ejecutar él mismo la muerte, la prisión será de cuatro a doce años”.

Existe jurisprudencia sobre el tema de la muerte digna. Al respecto, la Suprema Corte de Justicia de la Nación, al resolver la acción de inconstitucionalidad 15/2017 y sus acumuladas 16/2017, 18/2017 y 19/2017, promovidas por la Procuraduría General de la República y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, determinó que el derecho a una muerte digna no se puede considerar equiparable a la eutanasia y el suicidio asistido, ya que se trata de un derecho que comprende tanto cuestiones clínicas y médicas como financieras, económicas, administrativas e incluso de integración social. A continuación (tabla 16) se resumen los principales argumentos a favor y en contra de la eutanasia.

Tabla 18. *Argumentos principales a favor y en contra de la eutanasia*

Argumentos a favor	Argumentos en contra
El derecho a la muerte digna expresamente deseada por quien padece sufrimientos atroces.	El dolor –y su aspecto subjetivo, el sufrimiento– forma parte de toda vida humana y de la historia de la humanidad.
El derecho de cada quien a disponer de su propia vida, en uso de su libertad y autonomía individual.	La provocación de la muerte de un semejante, por muy compasivas que sean las motivaciones, es siempre ajena a la noción de dignidad de la persona humana.
La necesidad de regular una situación que existe de hecho, ante el escándalo de su persistencia en la clandestinidad.	El Estado, ante la incapacidad de determinar un nivel objetivo de dolor insufrible, no puede permitir el homicidio humanitario.

Argumentos a favor	Argumentos en contra
El progreso que representa suprimir la vida de los deficientes psíquicos profundos o de los enfermos en fase terminal, ya que se trataría de vidas que no pueden llamarse propiamente humanas.	Los médicos tienen el deber sagrado de preservar la vida, por lo que aceptar la eutanasia sería una falta grave a la ética profesional.
La manifestación de solidaridad social que significa la eliminación de vidas sin sentido, que constituyen una dura carga para los familiares y para la propia sociedad.	La legalización podría traer como consecuencia que se cometieran actos criminales en pacientes que no han expresado su consentimiento, o bien son incapaces de expresar su deseo de morir.
Entender la eutanasia como alternativa válida en los procesos de muerte digna sería reconocer la pluralidad moral y la autonomía de los pacientes.	
La vida y la muerte son las dos caras de la misma moneda, de tal manera que el derecho a vivir implica así también el derecho al bien morir, el derecho a morir con dignidad, el derecho a disponer de la propia vida.	
La necesidad de garantizar la dignidad y el respeto para el vivir incluye buena atención en salud.	

Fuente: elaboración propia con base en Moreno y Segovia (2019)

El texto anterior se presenta de la siguiente forma, con base en la esquematización de Hernández (2016) sobre las características clave de las secuencias discursivas argumentativas: argumentación, tesis, y evidencias.

Tabla 19. Características clave de las secuencias discursivas argumentativas en *“La muerte tiene permiso. Eutanasia o el derecho a la muerte digna”*

Argumentación
<p>Tesis: La eutanasia, muerte digna o suicidio asistido no son sinónimos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razones: todos los argumentos a favor o en contra de la eutanasia y la muerte digna. • Evidencias: las legislaciones existentes sobre el tema. • Conclusiones: La muerte digna no se puede considerar equiparable a la eutanasia y el suicidio asistido, ya que se trata de un derecho que comprende tanto cuestiones clínicas y médicas como financieras, económicas, administrativas e incluso de integración social

Fuente: elaboración propia con base en Moreno y Segovia (2019)

La tesis principal se plantea al inicio. Como recurso argumentativo se exponen los juicios a favor y en contra, y mediante el desarrollo de una serie de argumentaciones se vuelve a retomar la tesis principal para corroborarla. Se observa la expresión clara de un punto de vista de los autores del texto, matizada por la polifonía de los que se expresan a favor o en contra y se reconsidera la postura propia.

Las secuencias discursivas descriptivas se emplean con el objetivo de explicar, de manera detallada y ordenada, el conjunto de rasgos propios de las personas, animales, lugares, objetos, entre otros, que los caracterizan o distinguen del resto de los de su misma clase. El siguiente texto fue tomado del libro *Lexicología española de* (Muñoz *et al.*, 2009) cuyo objetivo es caracterizar al lexema como unidad del sistema de la lengua.

El lexema es una unidad básica y abstracta del sistema de la lengua que se caracteriza por una gran autonomía semántica, y se concreta formal, funcional y semánticamente en el discurso. Las unidades inferiores (fonemas y morfemas) son unidades constructivas, que intervienen en la construcción de los lexemas, que son unidades sistémicas de tipo cualitativamente superior, y que, funcionando en el discurso, adquieren nuevos sentidos, condicionados por el contexto y la intención comunicativa del hablante.

Curbeira (2009) lo define como una unidad básica bilateral del sistema léxico-semántico que sirve para designar objetos, fenómenos, cualidades, acciones, etc. de la realidad objetiva, que puede abarcar varias palabras-formas y comprender diferentes significados (variantes léxico-semánticas). Téngase presente que cuando se habla de unidad básica bilateral, se refiere a los dos planos: el significante (imagen acústica de la palabra) y el significado (contenido semántico), por lo que se considera unidad básica bilateral a los morfemas, lexemas, sintagmas, por ser unidades sígnicas, por lo tanto, tienen tanto significante como significado (Torres *et al.*, 2014).

El texto anterior se presenta de la siguiente forma con base en la esquematización de Hernández (2016) sobre las características clave de las secuencias discursivas descriptivas: objeto, rasgo 1, rasgo 2, rasgo 3, rasgo 4...

Tabla 20. Características clave de las secuencias discursivas descriptivas en *Lexicología española*.

Descripción
<ul style="list-style-type: none">• Objeto: el profesor• Rasgo 1: vocación de educador• Rasgo 2: rasgos personales: acogedor, cercano, con llegada al mundo de los alumnos, estricto, exigente, afectivo, respetuoso, consecuente con las normas, con sentido del humor, auténtico, responsable, justo, realista, ejemplo personal.• Rasgo 3: rasgos profesionales: dominio intra e interdisciplinar del contenido de la asignatura, con capacidad de análisis y aplicabilidad del contenido a la vida cotidiana.

Fuente: elaboración propia con base en XXXX

La consulta de autores dedicados al estudio del texto descriptivo (Domínguez et al., 2016) posibilitó la construcción del siguiente esquema contentivo de su clasificación, atendiendo a diferentes criterios. Este es de utilidad para la lectura y construcción de textos de este tipo.

Las fronteras entre las secuencias o estructuras discursivas, descriptivas, argumentativas y expositivas no siempre son delimitables con facilidad. En este sentido, Van Dijk (2000) afirma que un texto expositivo puede ser argumentativo en cuanto se puede utilizar la claridad de su exposición para convencer. García y Scull (2018) consideran que: “La descripción suele encontrarse mezclada con aspectos expositivos porque cuando se exponen los hechos de una experiencia, dentro de las explicaciones se realizan las descripciones pertinentes y se apoyan o no en imágenes” (p. 154). También se suele mezclar con aspectos argumentativos cuando sirve de sostén, de razones y evidencias del andamiaje argumentativo.

Figura 39. *Criterios para la interpretación de textos descriptivos*

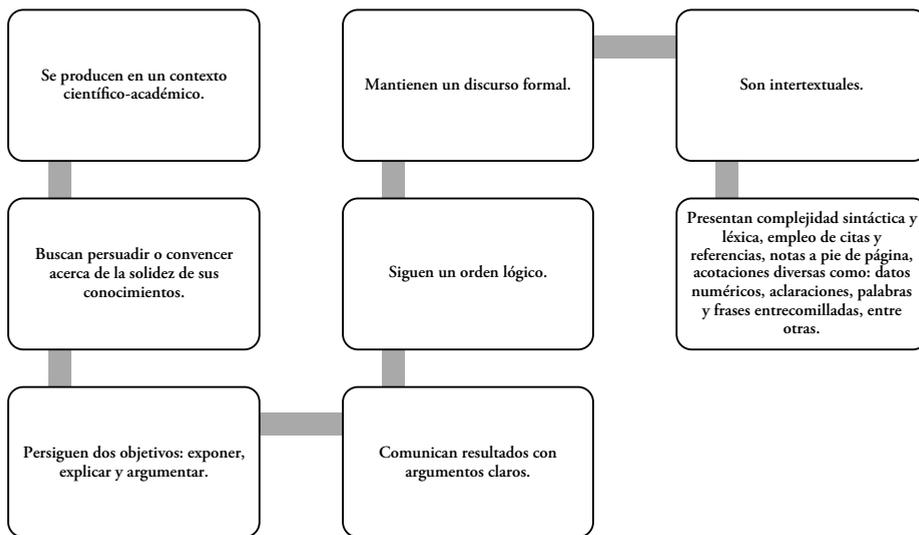
<u>Criterio de clasificación</u>	<u>Clasificaciones</u>
-De acuerdo a la finalidad	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: Presentar objetivamente a un objeto. Literaria: Despertar emoción ante un objeto. Publicitaria: Convencer a un sujeto de las bondades de un objeto.
-Según la actitud de quien describe	<ul style="list-style-type: none"> Denotativa: Describir objetivamente la realidad. Connotativa: Ofrecer impresiones subjetivas sobre la realidad que se describe.
-Siguiendo la descripción del objeto	<ul style="list-style-type: none"> Topografía: Descripción de paisajes. Zoografía: Descripción de animales. Cronografía: Descripción del tiempo o época. Hipotiposis: Descripción plástica por medio de rasgos sensoriales de naturaleza abstracta.
-Según rasgos y características de personajes	<ul style="list-style-type: none"> Física: Descripción de la apariencia externa. Psicológica: Descripción de rasgos morales psicológicos. Retrato: Rasgos personales, físicos y morales. Autorretrato: Descripción de sí mismo. Caricatura: Exageración de rasgos físicos y morales de una persona. Paralelo: Comparación descriptiva de dos personajes. Laudatoria: Visión idealizada de la persona, alaba sus características.
-Según lugar donde se Encuentren los personajes	<ul style="list-style-type: none"> Localización: El espacio puede ser interior, exterior, urbano, rural. Perspectiva: Posición de observación de quien describe. Desde lejos (visión panorámica), desde cerca (descripción detallada) Impresión: Prioriza la descripción del ambiente (sensaciones físicas como la luminosidad, la belleza, o por sentimientos y emociones como la grandiosidad y la armonía.

Fuente: elaboración propia con base en Domínguez (2014), Martínez et al. (2011), y Hernández (2016)

Ante la heterogeneidad del texto académico lo importante es saber que, para leer, comprender, analizar o construir este tipo de texto hay que ser competente en el uso de las modalidades discursivas: argumentación, descripción y exposición, de las cuales se nutre el texto académico en su propósito de “[...] (re)crear conocimiento mediante la argumentación lógica (premisas, evidencias, conclusiones), investigación sistemática y pensamiento crítico [...]” (Hernández, 2016, p.80)

Los capítulos anteriores aportaron las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para la realización de los siguientes ejercicios. Recuerde que para determinar si se trata de textos académicos debe apreciar las características siguientes durante su lectura:

Figura 40. Características de los textos académicos



Autoevalúe los conocimientos que posee al respecto respondiendo los siguientes ejercicios:

1. ¿Soy capaz de definir lo que es un texto académico?
2. De las definiciones de texto académico que aparecen en el libro considero que la más acertada es: _____ porque _____.
3. La finalidad del texto académico es: _____. Su función esencial es la _____, sin embargo, también puede realizar las funciones: _____ y _____. En el texto académico pueden aparecer estas estructuras discursivas _____, _____ y _____.

- 4a. Lea el fragmento del texto “La educación como factor de la práctica social” que se presenta a continuación y diga si cumple con las características del texto académico:

Desde el punto de vista sociológico el objetivo general de la Educación se resume en el proceso de socialización del individuo, en la apreciación por el sujeto de los contenidos sociales válidos y su objetivación, expresada en formas de conducta aceptables por la sociedad. Paralelamente a esta socialización se realiza la individualización del sujeto, por cuanto la objetivación de los contenidos sociales es un proceso netamente individualizado, de carácter personal, en el que cada sujeto procesa la realidad de manera muy particular, aportando los resultados de su propia recreación como ente social activo.

Así, como señala Sélter, “desde una perspectiva social el desarrollo de la personalidad significa asimilar y objetivizar los contenidos humanos en la praxis social, ante todo en la actividad productiva” (p. 19). Aunque pudiera parecer que ambos procesos son similares, en realidad socialización e individualización resultan distintos entre sí, aunque coincidentes en el fin último: lograr la plena inserción del hombre en el contexto social concreto mediante la realización de su personalidad (González y Reinoso, 2002).

- b) Exponga las razones que le permiten tal aseveración.
5 Lea el fragmento extraído de *El español en Cuba*. Recuerde las acciones a desarrollar antes, durante y después de la lectura.

El español, por principio metodológico, debe definirse, ante todo, como una unidad en medio de su extraordinaria diversidad; si no fuera así, no podría hablarse del “español”. Es evidente que el español existe con un carácter unitario en lo diverso, no solo porque en su diversidad, señalada entre otros autores, por Montes Giraldo, la lengua española aparezca unida, según el propio autor, “en el mismo idioma por un dialecto normativo literario en el que se concretan una común tradición cultural y una voluntad manifiesta de

mantener tal comunidad [...]”, sino, primariamente, sin negar el valor que pueda tener tal aseveración, porque en la realidad objetiva del uso lingüístico se ha mantenido un uso lingüístico común que garantiza la unidad del idioma, su esencial unidad en medio de su diversidad; fondo lingüístico que nos permite hablar un español de todos los que constituimos el mundo hispanoparlante y que nos garantiza una intercomprensión relativa, pero aceptable en mayor o menor proporción, y que constituye, además, la base objetiva del diasistema panhispánico.

El español americano es diverso, diversidad que en alguna medida tiene su origen, unas veces, en el dialectismo histórico del español, y otras veces, en la diversidad lingüística peninsular, además de lo diverso que puso el mundo americano con su propia historia, con su realidad distinta, con su hacer distinto y el ritmo y la complejidad de su desarrollo. Pero no es solo diverso el español americano, es diverso y heterogéneo como diverso y heterogéneo es el español peninsular o cualquier lengua, si llamamos diversidad a los rasgos diferenciadores que pueden encontrarse en una observación dirigida geográficamente de los fenómenos lingüísticos, y heterogeneidad a su complejidad diferenciadora en una proyección social o en una consideración estilística de tales fenómenos.

¿Podría existir, en el sentido planteado, alguna lengua homogénea? ¿Habrá alguna lengua que no presente diversidad? No, el reconocimiento de la diversidad en las lenguas es ya una verdad sabida; pero aún esta diversidad debe ser común (y, por tanto, unitaria) dentro de una comunidad de hablantes; si no, no serviría para la comunicación (Antuña et al., 1989, pp. 137-139).

A partir de la lectura del texto responda a las siguientes preguntas:

- a. Analice cada una de las siguientes afirmaciones e indique si es verdadera (V), falsa (F) o si no se dice en el texto (?):

- El fondo lingüístico común nos permite hablar un español que nos garantiza una intercomprensión absoluta entre todos los hispanoparlantes.
 - El español americano es una variante histórico-estructural del español peninsular.
 - El español existe con un carácter unitario en lo diverso.
 - Podría existir, en el sentido planteado, alguna lengua homogénea.
 - El español americano es una unidad en medio de su extraordinaria diversidad, es diverso y heterogéneo.
- b. Encuentre en el texto:
 Sinónimos de las palabras: variado: _____, lengua: _____
 Antónimo de unidad: _____
- c. ¿Cuál es la tesis fundamental que se plantea en el texto?
- d. ¿Cuál es la función predominante en el texto?
- e. Señale los argumentos que sustentan esta tesis.
- f. Explique las estrategias argumentativas empleadas en el texto.
- g. ¿Concuerda con los autores cuando plantean que el reconocimiento de la diversidad de la lengua debe ser común (y, por tanto, unitaria) dentro de una comunidad de hablantes, si no, no serviría para la comunicación? Argumente. Halle en el texto los argumentos que así lo demuestren.
- h. Escriba un artículo de opinión acerca de la necesidad del cuidado y la conservación de la lengua española como medio de comunicación entre los hispanohablantes. Puede partir de la siguiente tesis:
- La lengua es el medio esencial de comunicación, entendimiento y comprensión entre todos los miembros de una comunidad; de ahí que su estudio y su estabilidad adquieran una dimensión ética al participar decisivamente en la transmisión de la cultura y en la formación y afianzamiento de la identidad de los hombres y de los pueblos.

Recuerde:

- Activar sus conocimientos previos sobre el tema.
- Esclarecer el objetivo de su artículo: piense en su objetivo: influir en la opinión de quienes lo leerán, además de dar una visión especializada sobre el tema, escrito de tal forma que todo el mundo lo pueda entender. ¿Para qué audiencia escribo?, ¿qué espero lograr con este artículo?, ¿qué puedo añadir de valor que no se haya dicho antes sobre el tema?, ¿cuál es la extensión óptima?, ¿qué argumentos ofrecer para convencer?
- Elaborar un plan en el cual organice qué poner en cada parte del artículo.
- Desarrollar los puntos planificados, explicar y argumentar. Para la presentación del tema y de algunos otros datos necesarios en el razonamiento puede emplear la forma expositiva. Elabore los argumentos válidos, justos y suficientes para convencer.
- Valorar el lenguaje académico en el texto construido teniendo en cuenta el empleo del léxico en correspondencia con el tipo de texto, el uso de elementos coherentes y cohesivos, el uso de tecnicismos, de adjetivos especificativos, entre otros.
- Autorrevisar los textos intermedios tantas veces como sea necesario.
- Si desea tener un modelo para la construcción del texto visite el siguiente enlace: <https://repositorio.ulead.edu.ec/handle/123456789/171> en el cual se presenta un ejemplo de un artículo de opinión escrito por (Castro, 2021) acerca de una temática similar.

6. Lea con detenimiento la reseña crítica de *El colesterol: lo bueno y lo malo* de Victoria Tudela que aparece en el libro *Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos* de Alegría (2005).

En la colección del Fondo de Cultura Económica, “La ciencia desde México”, con el número 140 se ha publicado el libro *El colesterol: lo bueno y lo malo*, dedicado a fundamentar los beneficios y las desventajas de este compuesto químico. Casi todos sabemos que el colesterol es nocivo para

la salud, pero no entendemos el por qué. El objetivo que se propone la autora, Victoria Tudela, bióloga y genetista de profesión, es explicar que el colesterol desempeña diversas funciones en los organismos vivos y que no todas son nocivas.

Así, la autora define el colesterol como un compuesto químico, un alcohol del grupo de los esteroides, a los que se les clasifica como lípidos que no pueden disolverse en agua o en líquidos como el de la sangre, sino en disolventes orgánicos; por ejemplo, el alcohol o el éter, entre otros. Esta característica explica lo nocivo que puede ser encontrar altas concentraciones de él en las arterias, pues es capaz de producir accidentes vasculares al obstruir el paso de la sangre por esos vasos. No obstante, el colesterol tiene varias funciones benéficas, ya que es un componente fundamental de las células y, por tanto, de las membranas. Cuando una de estas se rompe, el colesterol es necesario para restaurarla. Las partes de los animales vertebrados y de los seres humanos donde se encuentra principalmente este compuesto son los tejidos del cerebro, el hígado, la piel y las glándulas adrenales. Esto significa que el colesterol es indispensable para el buen funcionamiento del organismo, aunque en cantidades anormales resulta nocivo para la salud. Seguramente esta información proporcionada por Victoria Tudela será una revelación para la mayoría de las personas.

Otra función importante del colesterol, a decir de Tudela, es la fabricación de las sales biliares, de numerosas hormonas de la vitamina D₃, sustancias fundamentales para la salud. Un organismo normal produce el colesterol necesario para vivir, por eso puede prescindir de él en la alimentación.

Nos enteramos, gracias a la lectura de esta obra que existen dos clases de colesterol: el que produce el propio organismo, fundamentalmente el hígado, llamado endógeno, y el que procede de la dieta que se consume, denominado exógeno, y que viene de los alimentos. El colesterol a su

vez produce vitamina D, cuya función consiste en desarrollar y luego mantener los huesos en buen estado; también genera sales biliares que forman la bilis, sustancia indispensable para la digestión y absorción porque rompe las grasas; asimismo, las hormonas esteroideas también son viables por la acción del colesterol y tiene efectos en los tejidos de los testículos, ovarios y corteza adrenal. Sin estas hormonas no es posible la vida. Lo aquí señalado por la autora me lleva a pensar que personas con un mayor requerimiento de esteroideas para contrarrestar enfermedades como el asma o el lupus, deberían ingerir más colesterol exógeno.

Sin embargo, advierte la autora, que el exceso de colesterol en el organismo de un individuo puede convertirse en enemigo de su salud. Algunas de las enfermedades cardiovasculares, en ciudades como la nuestra, constituyen la primera causa de mortandad y están relacionadas con este compuesto químico, que es un factor importante en el desarrollo de la aterosclerosis. Esta enfermedad consiste en la obstrucción de las arterias, debido a una acumulación anormal de glóbulos blancos, plaquetas y colesterol en las paredes de estos vasos. A estos abultamientos, llamados ateromas, se debe que el diámetro de las arterias disminuya y que sus paredes se vuelvan frágiles, lo cual puede ocasionar accidentes vasculares en cerebro y extremidades. Además, la sangre circula con dificultad y no puede proporcionar oxígeno al tejido que irriga el vaso obstruido. Por ejemplo, si las arterias que irrigan directamente al corazón, llamadas coronarias, están tapadas, el tejido de este vital órgano, al desoxigenarse, muere, lo cual se conoce como infarto al miocardio. La advertencia que Tudela nos hace es una aportación fundamental, una llamada de alerta respecto a esta mortal enfermedad.

Las causas del exceso de colesterol en las arterias pueden ser la grasa animal que ingiere en la dieta, o factores hereditarios que no tienen relación con los alimentos. Se trata de una insuficiencia del organismo que no permite la metabolización de este compuesto y para corregirla será

necesario un tratamiento médico. Su prevención se facilita si se realizan periódicamente análisis de sangre.

Sin embargo, señala Tudela que la alta concentración de colesterol en las arterias no es la única causa de las enfermedades coronarias, a esta habrá que sumar otras como la hipertensión arterial: “se cree que la presión arterial elevada contribuye a lesionar la pared interna de la arteria, con lo cual, debajo de esta, se facilita la formación de depósitos de colesterol y, posteriormente, de ateromas” (p. 35). El cigarro y el estrés son otros factores que intervienen en el desarrollo de las enfermedades coronarias, aunque, según afirma Tudela, se desconoce de qué manera afectan. La obesidad y la falta de ejercicio también generan colesterol. Una persona obesa es aquella que consume más energía de la que gasta, a través de una ingesta de grasas y carbohidratos que se almacenan como grasas. Si a esto se añade la falta de ejercicio, la acumulación será mayor. Por último, los enfermos de diabetes que utilizan insulina también elevan el riesgo de concentrar mayores cantidades de colesterol, debido a que la insulina inhibe la capacidad de metabolizar las grasas.

Los últimos capítulos del libro están dedicados a orientar al lector en cuanto a la manera de disminuir las altas concentraciones de colesterol en la sangre, al presentar tablas que explican la cantidad de este compuesto en los alimentos de origen animal, y cómo se pueden sustituir mediante la ingesta de grasas vegetales. A través de un lenguaje sencillo y claro, Victoria Tudela explica en su libro qué es el colesterol, cuántos tipos existen, cuál es su origen y funciones, ayudando así a precisar un término sobre el que todos hablan, pero pocos entienden. Quizá hubiese sido enriquecedor que la autora definiera la diferencia entre aterosclerosis y arterioesclerosis, pues mientras la primera queda muy bien definida; la segunda, no; por momentos parece que significan lo mismo, pero no es así.

En términos generales, considero que el libro es bueno porque conduce lentamente al lector a conceptos difíciles de entender, ya que corresponden a procesos científicos complejos; además, la autora involucra a sus lectores para que revisen sus niveles de colesterol mediante un análisis de sangre y a seguir una dieta libre de grasa animal. De esta manera Victoria Tudela contribuye al objetivo principal de esta colección que es hacer accesibles los conocimientos científicos a todos.

- a. A partir de lo que plantea el texto, ¿cuáles son las diversas funciones que desempeña el colesterol en los organismos vivos?
- b. Complete el cuadro con los beneficios y desventajas del colesterol para los organismos vivos según los argumentos que se ofrecen en el texto.

Tabla 21. Ejercicio: *beneficios y desventajas*

Beneficios	Desventajas

- c. ¿En qué partes del cuerpo de los animales vertebrados y de los seres humanos se encuentra principalmente el colesterol?
- d. Explique la diferencia entre el colesterol endógeno y el exógeno.
- e. ¿Cuáles son las causas que provocan el exceso de colesterol en las arterias?, ¿cómo evitarlo?
- f. Enumere otras causas que provocan las enfermedades coronarias.
- g. Investigue la diferencia entre aterosclerosis y arterioesclerosis.
- h. Según Alegría de la Colina, Victoria Tudela involucra a sus lectores para que revisen sus niveles de colesterol mediante un análisis de sangre y a seguir una dieta libre de grasa animal. ¿En qué medida la lectura del texto le ha ayudado a comprender las ventajas y beneficios del colesterol?
- i. Identifique en el texto las partes que conforman una reseña reconociendo los marcadores que emplea la autora para marcar orden, detallar,

continuar sobre el mismo tema, así como los que estructuran ideas expresando causa, concesión, oposición, distinción, entre otros.

- j. ¿Cree que los argumentos expuestos en el texto son suficientes, válidos y sólidos como para lograr la intención comunicativa de la bióloga y genetista?
 - k. ¿Coincide con la autora de la reseña en que el objetivo que se propone Victoria Tudela es solamente explicar que el colesterol desempeña diversas funciones en los organismos vivos y que no todas son nocivas? Escriba tres argumentos a favor o en contra.
 - l. Seleccione un libro de su carrera y construya una reseña del texto seleccionado.
 - m. Emplee para ello las estrategias argumentativas: planteamiento de causas y consecuencias, analogía, ejemplificación, preguntas retóricas, cita de autoridad y concesión.
 - n. Póngale título al texto construido.
 - o. Para construir este tipo de texto recuerde:
 - Leer con atención por lo menos dos veces el libro seleccionado.
 - Tomar apuntes de las ideas sobresalientes.
 - Asumir una posición crítica frente a la obra.
 - Sustentar dicha posición con los mejores argumentos basados en evidencias.
 - Revisar y corregir la versión tantas veces como sea necesario.
 - p. p) Si necesita de un modelo puede visitar la Revista Científico-Pedagógica Atenas, No. 46, Vol. 2, abril-junio, 2019 en la cual aparece otra reseña escrita por los profesores Ruhadmi Boulet Martínez y Bernardino A. Almeida Carazo, de la Universidad de Matanzas, sobre el libro *Tendencias en la educación matemática*.
7. A continuación, se le presentan dos resúmenes/abstract.
- a. Analice la estructura de cada uno de ellos.

- b. Identifique en cuál de los casos se trata de un resumen/abstract representativo o presentativo.
- c. ¿Para qué tipo de texto académico emplearía uno u otro tipo de resumen? Argumente.

Tabla 22. Resumen 1 y 2

Resumen 1	Resumen 2
<p>El presente estudio tuvo la finalidad de identificar, describir y analizar las estrategias de lectura y escritura que aplicaron cinco lectores y escritores expertos, integrantes de un comité o tribunal, para evaluar la idoneidad de un trabajo de investigación. Los lectores utilizaron la técnica de protocolo verbal en la revisión del documento y los datos arrojados se analizaron con <i>Atlas/ti</i>. La unidad de análisis correspondió a las secuencias estratégicas (SE) integradas por el planteamiento del problema, el proceso de solución y las producciones realizadas. Los resultados mostraron distintos abordajes estratégicos: el lector A se centró en evaluar contenidos temáticos; “B” en la búsqueda de información; “C” en complementar los contenidos del texto; “D” en prever la información que se presentaría en el escrito y “E” en comprender a profundidad el contenido. Los resultados aportan criterios para evaluar textos de investigación y también destacan la relevancia de la lectura y escritura estratégicas para la formación de investigadores. (Zanotto et al., 2010, p. 1).</p>	<p>En este trabajo se presentan actividades de promoción de lectura propuestas desde el Proyecto de investigación: La lengua y la lectura en la educación de la personalidad de los estudiantes de la enseñanza media y superior pedagógica y la Cátedra de lectura y escritura de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas, con el objetivo de contribuir al desarrollo del hábito de la lectura desde diferentes escenarios pedagógicos; en los que se acerca a la lectura a todo el personal de la universidad, sin distinción, en busca de un camino hacia el autoperfeccionamiento espiritual. Se presentan resultados cualitativos pues la implementación de las actividades permitió promover el gusto por la lectura mediante la práctica de las diversas modalidades de lectura en diferentes espacios y textos, posibilitó la familiarización con la obra de autores de la literatura y contribuyó a la cultura general de los estudiantes y trabajadores, a su formación ética y estética. (Jiménez et al., 2017, p.1). Ponencia presentada en el evento Base pedagogía 2017).</p>

- 8. Construya un ensayo argumentativo siguiendo el ejemplo esquemático siguiente:
 Tema: atención a la diversidad

Tesis:

Párrafo 1. Objeciones (mención de tres prejuicios, por ejemplo)

Párrafo 2. Discusión de las causas de los prejuicios existentes: argumentos

Párrafo 3. Discusión de los efectos de tales prejuicios: argumentos

Planteamiento del problema:

Tesis

Solución (esto sí)

Argumento

Argumento

Problema

Objeciones (esto no)

Argumento

Argumento

Párrafo 4. Solución. Argumentos.

Párrafo 5. Conclusiones

9. Realice la lectura intertextual de los textos “La lluvia ácida” y un fragmento del texto *La lluvia ácida: un fenómeno fisicoquímico de ocurrencia local*.

Tabla 23. *Textos sobre lluvia ácida*

“La lluvia ácida”	Fragmento de <i>La lluvia ácida: un fenómeno fisicoquímico</i> de ocurrencia local
<ul style="list-style-type: none"> • Todas las lluvias son ligeramente ácidas, pero en las zonas industriales de América del norte y de Europa, la lluvia es más ácida porque absorbe los gases que contaminan la atmósfera. • El agua de lluvia reacciona con el dióxido de carbono del aire, produciendo un ácido carbónico muy diluido que, aunque débil, puede disolver las calizas que son rocas alcalinas y, por tanto, poco resistentes a la erosión, la lluvia puede también reaccionar con los gases emanados de fábricas, centrales térmicas y automóviles. El viento puede llevar muy lejos tales emanaciones, pero vuelven a caer, en forma de emanaciones de ácido nítrico y ácido sulfúrico muy diluido, muy lejos del lugar, en que se produjo la contaminación. • Se habla en esos casos de “lluvia ácida” porque su acidez es muy alta, la lluvia ácida aumenta la erosión de las rocas y edificios. Lagos y ríos se van envenenando lentamente, hasta el punto de poner en peligro las formas de vida. (Enciclopedia El universo de los jóvenes, ¿Dónde?, Grijalbo, 1986, p. 33). 	<p>La lluvia ácida es un fenómeno ligado con la alta producción dependiente, principalmente, del consumo de combustibles fósiles y de ciertas prácticas agrícolas como las quemas, que al liberar indiscriminadamente sustancias como los óxidos de azufre y de nitrógeno a la atmósfera, aportan la materia prima para la formación de los ácidos sulfúrico y nítrico, que posteriormente retornan a la superficie terrestre, bien sea como líquidos o como aerosoles y afectan a los ecosistemas naturales.</p> <p>El agua lluvia es ligeramente ácida porque contiene ácido carbónico formado a partir del bióxido de carbono atmosférico. La lluvia que debería tener un ph de aproximadamente 5.6, puede alcanzar un valor cercano a un 7.0, debido la presencia en la atmósfera de otras sustancias de carácter alcalino que neutralizan el ácido carbónico.</p> <p>La lluvia ácida también tiene impactos negativos sobre ecosistemas artificiales y sobre el hombre. Puede deteriorar edificios, puentes, construcciones, monumentos, materiales metálicos y equipos electrónicos, así como afectar la salud humana.</p> <p>Este último aspecto es uno de los más difíciles de evaluar por la complejidad de contaminantes que se generan Garcés y Hernández (2004, p. 67).</p>

- a. ¿Cuál es el tema que comparten ambos textos?
- b. ¿Qué secuencias discursivas predominan?
- c. Identifique en ambos textos los argumentos que plantean relaciones de razón-consecuencia entre ideas o hechos, subraye los marcadores textuales que le permitieron identificarlos.
- d. ¿Cuáles son las partes en las que se estructuran los textos?
- e. ¿Cuáles son los conceptos esenciales que se abordan?

- f. ¿Qué sabe sobre estos conceptos?
- g. ¿Cómo relacionaría los conceptos expresados en los textos?
- h. h) Seleccione los argumentos que demuestren el tema que comparten ambos textos: cómo se forman las lluvias ácidas.
- i. i) ¿Cuál cree que ha sido la intención de ambos autores al escribir estos textos?
- j. **k) Redacte un ensayo donde exponga qué acciones realizaría como parte de la gestión medioambiental en su comunidad o institución para minimizar los efectos de esta autodestrucción. Para ello se puede apoyar en el texto “Medio ambiente, una reflexión al borde del caos”, página 67 del libro *Gestión Sociocultural*. Tomo I de Manuel Martínez Casanova (Compilador), 0EcuRed en www.ecured.cu/gestion_medioambiental y <https://energy.com/queesgestionambiental>.**
- k. l) **Forme un equipo de trabajo con sus compañeros de aula y elabore un plegable mediante el cual sensibilicen a los miembros de su comunidad universitaria con razones convincentes sobre la necesidad de actuar en colectividad para atenuar los daños medioambientales que afectan a la humanidad.**
- l. m) **Realice la presentación del plegable en su comunidad a partir del texto construido**

Conclusiones

Los procesos de enseñanza y aprendizaje del hombre a lo largo de toda la vida están mediados por disímiles prácticas de interacción sociocultural, estructuradas en textos y discursos que constituyen agentes mediadores de la cultura. La lectura y escritura de esos textos son procesos de carácter cultural y su práctica implica aprender las convenciones culturales propias de cada entorno. El presente libro aborda la lectura y escritura como procesos complejos de interacción sociocultural, de aprendizaje permanente, que trascienden las asignaturas y las disciplinas, que recorren transversalmente el currículo y que ofrecen a los estudiantes las herramientas analíticas indispensables para acceder a textos de diferentes tipologías, en los diferentes niveles de educación por los cuales transitan.

Arribar al nivel universitario exige al estudiante el desarrollo de una cultura académica para comprender los textos que integran la bibliografía de las distintas asignaturas de las carreras universitarias, como objetivo formativo importante, así como aprender una nueva forma de leer y de escribir para atemperarse a las exigencias de la universidad y de la sociedad, tarea en la cual la escuela asume un importante papel con su responsabilidad, la de proporcionar de manera explícita las herramientas lingüísticas y cognitivas suficientes para desarrollar esa cultura.

En este sentido, los resultados emanados de la caracterización de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil, Educación Artística, Administración Financiera, Salud Ocupacional y Contabilidad Pública de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia, sede Bello, de la Universidad Minuto de Dios evidencian la necesidad de centrar la atención “en el proceso de apropiación de estos procesos socioculturales para acceder a los

campos de conocimiento específico y al desarrollo de sus habilidades cognitivas” (Carlino, 2005).

Las ideas que plantea el libro *Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria* son el resultado de las nociones que aporta la alfabetización académica (Carlino, 2005), de los principios de la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, de los postulados del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 2003), y de la experiencia de sus autoras –en tanto docentes e investigadoras– en la puesta en práctica de un conjunto de situaciones didácticas para favorecer la lectura y la escritura en el nivel superior, sustentos que posibilitaron la propuesta de un modelo interdisciplinario para la lectura y escritura de textos académicos.

Este libro es de gran utilidad por cuanto constituye una valiosa herramienta en manos de estudiantes y profesores universitarios. Por un lado, ofrece una sistematización teórica y metodológica que permite contribuir a la superación y preparación de los profesores de cualquier disciplina para la enseñanza de la lectura y escritura de textos académicos. Por otro lado, es un material que acompaña al estudiante en estos procesos y que aporta estrategias cognitivas y metacognitivas mediante las cuales encuentra respuestas desde la ciencia a las inquietudes que pueden surgir sobre la lectura, análisis y escritura de textos académicos.

El material que se ofrece constituye una modesta contribución a la investigación en alfabetización. Abarca el tratamiento de los géneros académicos en la universidad, el diseño de un material didáctico que apoya el desarrollo de estrategias discursivas desde una visión interdisciplinar e integradora. Ofrece de forma explícita herramientas lingüísticas y cognitivas para desarrollar la lectura y escritura de textos académicos, y extiende la preocupación por la enseñanza y aprendizaje de estos procesos a todas las carreras universitarias, no solo para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina, sino para propiciar prácticas discursivas más integrales que preparen al estudiante universitario para el ejercicio de la profesión, y para analizar, reflexionar y comprender el mundo en el cual se inserta en las diferentes prácticas socioculturales mediadoras entre este y la cultura.

Índice de Tablas

TABLA 1.	TIPOS DE LECTURA QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES.....	74
TABLA 2.	TIPOS DE LECTURA QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES.....	75
TABLA 3.	ESTRATEGIAS PARA PROCESAR Y AHONDAR EN TEXTOS ACADÉMICOS	77
TABLA 4.	¿DE QUÉ MANERA LE ES MÁS ACCESIBLE LA LECTURA?	77
TABLA 5.	¿PARA QUÉ SE ESCRIBE DURANTE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS?	79
TABLA 6.	¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZA PARA ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS EN FORMATO ANALÓGICO?	79
TABLA 7.	¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZA PARA ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS EN FORMATO DIGITAL?	80
TABLA 8.	¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZA PARA ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS EN FORMATO DIGITAL?	83
TABLA 9.	¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZA PARA ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS EN FORMATO DIGITAL?	86
TABLA 10.	MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS PARA CONTADURÍA PÚBLICA	89
TABLA 11.	CARACTERÍSTICAS DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL	98
TABLA 12.	TIPOS DE ESTRATEGIAS DE LECTURA	140
TABLA 13.	POSIBLES INTERROGANTES DURANTE LA LECTURA, COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS DEL TEXTO	141
TABLA 14.	CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LAS SECUENCIAS DISCURSIVAS EXPOSITIVAS EN EL TEXTO: “LA MUERTE TIENE PERMISO. EUTANASIA O EL DERECHO A LA MUERTE DIGNA”	146
TABLA 15.	MARCAS LINGÜÍSTICAS Y RECURSOS CARACTERÍSTICOS DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO	148

TABLA 16. CONECTORES.....	149
TABLA 17. MARCADORES TEXTUALES.....	149
TABLA 18. ARGUMENTOS PRINCIPALES A FAVOR Y EN CONTRA DE LA EUTANASIA	151
TABLA 19. CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LAS SECUENCIAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS EN “LA MUERTE TIENE PERMISO. EUTANASIA O EL DERECHO A LA MUERTE DIGNA”	152
TABLA 20. CARACTERÍSTICAS CLAVE DE LAS SECUENCIAS DISCURSIVAS DESCRIPTIVAS EN LEXICOLOGÍA ESPAÑOLA.	154
TABLA 21. EJERCICIO: BENEFICIOS Y DESVENTAJAS	164
TABLA 22. RESUMEN 1 Y 2.....	166
TABLA 23. TEXTOS SOBRE LLUVIA ÁCIDA.....	168

Índice de Figuras

FIGURA 1. POBLACIÓN PARTICIPANTE EN LA PRUEBA DIGITAL.....	61
FIGURA 2. POBLACIÓN PARTICIPANTE EN LA PRUEBA EN FÍSICO.....	62
FIGURA 3. LECTURA INFERENCIAL EN LA PRUEBA DIGITAL.....	63
FIGURA 4. LECTURA INFERENCIAL EN LA PRUEBA EN FÍSICO.....	63
FIGURA 5. TIPOLOGÍAS TEXTUALES EN LA PRUEBA DIGITAL.....	65
FIGURA 6. TIPOLOGÍAS TEXTUALES EN LA PRUEBA EN FÍSICO.....	65
FIGURA 7. INFORMACIÓN DEL TEXTO EN LA PRUEBA DIGITAL.....	66
FIGURA 8. INFORMACIÓN DEL TEXTO EN LA PRUEBA EN FÍSICO.....	66
FIGURA 9. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA PRUEBA DIGITAL.....	68
FIGURA 10. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LA PRUEBA EN FÍSICO.....	68
FIGURA 11. IDEAS GENERALES DEL TEXTO EN LA PRUEBA DIGITAL.....	69
FIGURA 12. IDEAS GENERALES DEL TEXTO EN LA PRUEBA EN FÍSICO.....	69
FIGURA 13. PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA PRUEBA DIGITAL.....	70
FIGURA 14. PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA PRUEBA EN FÍSICO.....	71
FIGURA 15. PROGRAMA ACADÉMICO AL QUE PERTENECE.....	73
FIGURA 16. ¿EN QUÉ SEMESTRE SE ENCUENTRA MATRICULADO?.....	74
FIGURA 18. TIPOS DE TEXTO CONSULTADOS PARA RESPONDER LAS ASIGNACIONES ACADÉMICAS.....	76
FIGURA 19. PROCESO DE ESCRITURA.....	78
FIGURA 20. ¿DE QUÉ MANERA INTERVIENE LA TECNOLOGÍA EN SU PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA?.....	81
FIGURA 21. ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA.....	91

FIGURA 22. ESTRATEGIAS DE LA LECTURA CRÍTICA Y EL PENSAMIENTO CREATIVO.....	97
FIGURA 23. ESTRUCTURA DEL TEXTO EXPOSITIVO.....	100
FIGURA 24. ESTRUCTURA DEL TEXTO EXPOSITIVO.....	101
FIGURA 25. PROCESOS DE COMPRESIÓN EN TEXTOS EXPOSITIVOS	103
FIGURA 26. CARACTERÍSTICAS DE LA RESEÑA	105
FIGURA 27. ESTRATEGIAS DE ESCRITURA PARA EL ABORDAJE DE TEXTOS	106
FIGURA 28. PARÁMETROS A TENER EN CUENTA PARA REALIZAR UN RESUMEN	108
FIGURA 29. CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ARGUMENTATIVO.....	113
FIGURA 30. ESTRATEGIAS PARA UNA LECTURA ÁGIL EN LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN	116
FIGURA 31. CLASIFICACIÓN DE LOS SISTEMAS EN LOS TEXTOS MULTIMODALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SIGNIFICADOS.....	120
FIGURA 32. REQUISITOS PARA EL DISEÑO DE UNA INFOGRAFÍA.....	123
FIGURA 33. CREACIÓN DE UN PODCAST	125
FIGURA 34. BENEFICIOS DEL USO DE PLEGABLES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	128
FIGURA 35. LOS MAPAS CONCEPTUALES EN EL CAMPO EDUCATIVO.....	129
FIGURA 36. CONSTRUCCIÓN DE MAPAS MENTALES.....	131
FIGURA 37. ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MENTEFACTOS.....	133
FIGURA 38. POSIBLES INTERROGANTES PREVIOS A LA LECTURA.....	135
FIGURA 39. CRITERIOS PARA LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS	155
FIGURA 40. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS	156

Anexos



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación para todos los momentos de la vida

Bogotá D. C., 27 marzo de 2019

Doctora
Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez
Investigador Principal

Ref. Aval Proyecto. Caracterización de los procesos de comprensión y producción de textos de los estudiantes de la facultad de educación virtual distancia, sede bella

Respetada: Maira Alejandra

Luego de haber revisado los aspectos en cuanto se refiere a la integridad científica e implicaciones sociales de la investigación de la referencia, el Comité Ético da el aval correspondiente, ya que el proyecto se ajusta al objetivo, metodología y productos asociados a la propuesta investigativa.

Reciba un cordial saludo,

P. SALOMÓN BRAVO MOLINA cjm
Presidente Comité Ético de la Investigación
Corporación Universitaria Minuto de Dios

www.uniminuto.edu

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha de toma del consentimiento: _____ Hora: _____

Yo: _____
_____ Identificado con _____ número
_____ de _____

Manifiesto que me encuentro de acuerdo con la participación en el Proyecto de Caracterización de los procesos de comprensión y producción de textos de los estudiantes de la Facultad de Educación Virtual y a Distancia, sede Bello.

Este proyecto no representa mayores riesgos a la integridad física y emocional de quienes participamos, sin embargo, se tendrá un adecuado, oportuno y concertado manejo de la información, de los objetivos y resultados de esta propuesta investigativa. Así mismo, el manejo de los consentimientos informados por parte de los investigadores y participantes en general. Esta propuesta se enmarca dentro de lo establecido por el Ministerio de Salud en la resolución 008430 de octubre de 1993 con respecto a la investigación en seres humanos, en la categoría “investigaciones con mínimo riesgo, dado que la población no será sometida a pruebas” (art. 11). Para tomar información, se tendrá en cuenta, como primera medida, la autorización expresa de las personas participantes. Exceptuando los casos en que las personas participantes expresen su deseo de que sus nombres aparezcan en los informes finales o representaciones, se guardará su privacidad y la de cualquier otra fuente de información, mediante el uso de seudónimos.

Los participantes tendrán posibilidad de acceder y participar, si así lo desean, en los informes parciales y finales con el fin de confirmar o problematizar las interpretaciones e inferencias que de este estudio se derive.

La información recopilada no será adulterada, ni usada con fines económicos, se implementará un formato de consentimiento informado específico para esta investigación y se dará un manejo de reciprocidad a los resultados de la investigación.

Firma de aceptación _____

Cédula _____

Glosario

Alfabetización académica: se refiere “a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2005, p. 13). En un sentido más amplio, se refiere a la diversidad de prácticas de lectoescritura, tipologías textuales y diferentes exigencias discursivas a las cuales nos enfrentamos en la sociedad de la información y del conocimiento (Sánchez et al., 2013). Otros autores destacan que la alfabetización también comprende la enseñanza de la lecto-escritura académica e investigativa a través del currículo, en las disciplinas y en comunidades discursivas especializadas como las revistas científicas, de acuerdo con los géneros discursivos de los diferentes campos del saber, en los cuales están presentes la intertextualidad, la argumentación y la lectura en la red.

Bioteología: el conjunto de técnicas, procesos y métodos que utilizan organismos vivos o sus partes para producir una amplia variedad de productos. En su forma más simple, la bioteología incluiría cualquier aplicación de la ingeniería sobre un organismo vivo, sus tejidos o células. Si recurrimos a definiciones más amplias y elaboradas, según (Hernández,2010) CamBioTec, parte de que la bioteología se define como “la aplicación de la ciencia y la ingeniería en el uso directo o indirecto de organismos vivos o partes de ellos, en sus formas naturales o modificadas, en una forma innovadora para la producción de bienes y servicios o para la mejora de procesos industriales existentes”.

Gestión del conocimiento: conjunto de actividades y procesos que fortalecen el intercambio de información dentro de una organización o grupo de profesionales con el fin de mejorar el rendimiento de la organización o los resultados de un proyecto. La gestión del conocimiento se ocupa de adquirir, organizar, distribuir,

aumentar y compartir el conocimiento entre todos. A lo largo del tiempo, esta acumulación de experiencias y aprendizajes sirve para construir una base de conocimiento compartido con el potencial de facilitar la ejecución del trabajo y acelerar la innovación. Se trata por lo tanto de todas aquellas actividades orientadas a potenciar el conocimiento de las personas de la organización y de la organización en sí misma.

Hipertexto: sistema que permite enlazar fragmentos de textos entre sí. Esto permite al usuario acceder a la información a través de los ítems relacionados, en vez de hacerlo de forma secuencial. Se trata de un tipo de lectura no lineal e interactiva. En este sentido, se observa una gran diferencia en la lectura con respecto a los libros impresos, ya que en ellos la lectura se realiza en secuencia (desde el principio hasta el final) y en el caso de los hipertextos, los usuarios pueden realizarla en forma no lineal, es decir, pueden visualizar la información sin una secuencia, siguiendo sus intereses en su búsqueda o concepto. En el ámbito de la literatura los teóricos consideran que el uso de los hipertextos no son empleados únicamente en los medios digitales, sino que puede ir más allá. Ejemplo de ello son las obras literarias que ofrecen una lectura no secuencial con enlaces a otras historias o fragmentos de otros autores.

Interdisciplinariedad: estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de estas para lograr la meta de un conocimiento nuevo. Por lo tanto, la interdisciplinariedad es una combinación de enfoques de distintas ciencias sobre un mismo objeto. Se intervenculan de diferentes formas, partiendo de conocimientos y métodos seleccionados en cada una que, manteniendo su lógica científica y características propias, resultan los más adecuados, necesarios y suficientes para resolver problemas cuyo alcance desborda los límites de una rama del saber o campo científico determinado.

Intertextualidad: recurso estilístico que permite establecer una relación entre dos textos de manera implícita o explícita, citando a uno dentro de otro. Se puede plasmar con referencias a otros textos de la misma época o de otra, literales o parafraseados, del mismo autor o más comúnmente de otros. El intertexto estudia la obra como una unidad interrelacionada culturalmente con otros textos. Así, la intertextualidad consiste en una inclusión concreta de una unidad de un texto en otro texto,

dentro del cual desempeña funciones semánticas y artísticas generalmente diferentes a las que tenía en el texto de origen.

Literacidad: La expresión literacidad (alfabetismo) electrónica se refiere a leer de manera crítica la información analizando la proveniencia, el contexto de enunciación, la fiabilidad basada en los datos y en el soporte de los hechos (Sánchez et al., 2013).

Metatexto: un texto que hace referencia a o instruye sobre otro texto. Por tanto, un texto que habla de otro establece una relación metatextual con ese, sin que necesariamente lo cite, incluso a veces sin que lo mencione. El metatexto es, por consiguiente, una serie de condiciones que preconstituyen la producción y recepción del texto. Transmite, reactualiza y modifica determinados principios y reglas. Como otra característica importante, hay que señalar que posee una relativa independencia estructural, pues no se inserta en el texto nuclear, de allí su diferencia sustancial con respecto al intertexto; pero mantiene con este una relación de coexistencia.

Nanociencias: el estudio de átomos, moléculas y objetos cuyo tamaño se mide sobre la escala nanométrica (1-100 nanómetros). Este conjunto de ciencias se ocupa de estudiar los fenómenos y la manipulación de materiales en la nanoescala, donde las propiedades son muy diferentes a las que encontramos en la escala convencional.

Tipología textual: un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto en un sistema determinado.

Referencias

- Abello Cruz, A.M., Barrera Jiménez, A.D., García Caballero, A.M., Ruiz Gutiérrez, A., Caballero Velázquez, E., Campos Maura, E., Scull Echeverría, G.H., Hernández Sánchez, J.E. y Cabrera Pernía, M. (2018). *Análisis del discurso: diversas miradas desde las tipologías textuales*. Editorial Félix Varela.
- Alegría de la Colina, M. (2005). La carpa y el género chico: dos diversiones populares, dos siglos en México.
- Alonso, L. E., & Rodríguez, C. J. F. (2011). La innovación social y el nuevo discurso del management: limitaciones y alternativas. *Arbor*, 187(752), 1133-1145.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2000). *La escritura y sus formas discursivas*. Eudeba.
- Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Octaedro.
- Álvarez, M. (2004). La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. En *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias* (p 82). Editorial Pueblo y Educación.
- Ander-EGG, E. (1997). *Interdisciplinariedad en educación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andrade, E. (2021). REFLEXIONES EN TORNO AL CONCEPTO ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. *Letras*, 57(93), 65-82.
- Antuña, S. A. (2016). Lateral epicondylitis of the elbow. *EFORT open reviews*, 1(11), 391-397.
- Asensio Pastor, M.I. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 205-219.
- Ávila Reyes, N. (2013). Creación de un Programa de Escritura en una universidad chilena. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18(57), 537-560.

- Bonilla, L.C. y Pulgarín, M.A. (2016). Análisis contrastivo de comprensión de textos argumentativos de dos universidades colombianas, una pública y otra privada. *Memorias del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura. Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura*. Santo Domingo.
- Bronckart, J.P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.P. (2012). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra, S.M. Tapia y M.V. Goicoechea. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 39-59). Ediciones Geise.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender. Introducción a la metacompreensión. Ediciones Mensajero.
- Buzan, T. y Buzan, B. (1996). El libro de los mapas mentales: cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente. Ediciones Urano.
- Buzan, T. y Buzan, B. (2012). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En D. Riestra, S.M. Tapia y M.V. Goicoechea. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. (p 22-28). Ediciones Geise.
- Calvo, J.H. (1982). La teoría literaria de Mijail Bajtín (Apuntes y textos para su introducción en España). Dicenda. Cuadernos de filología hispánica, 1(143), 143-158.
- Camps, S. y Pazos, L. (2003). *Así se hace periodismo*. Paidós.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva* [Ponencia]. 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. XII Jornadas Internacionales de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación Superior*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la comunidad académica. Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ;por qué es necesaria la alfabetización académica. En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 159-194). Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-38.
- Carrero, W., y Petit, E. (2011). Aspectos del desarrollo social para la innovación desde la perspectiva de la corriente del pensamiento creativo y transformador latinoamericano. *Omnia*, 17(1), 52-66.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. y Morales Ó.A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>
- Castellanos, D. (2003). *Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M., Reinoso, C. y García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Páez, E. *Rseña del libro de JM Ruiz Acevedo, El suroeste peninsular en las fuentes literarias grecolatinas: el territorio onubense*.
- Clerici, C. (2015). *Lectura y escritura de textos académicos y científicos*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- D'Amario, M., y Pérez, G. (2014). Leer y comprender textos académicos: una experiencia con alumnos ingresantes. *Revista Electrónica La Letra Inversa*, (6).
- Day, R.A. (1996). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (2º ed.). Organización Panamericana de la Salud.
- Del Castillo, M., y Leiva Mederos, A.A. (2019). La minería de texto: perspectiva metodológica para la realización de resúmenes documentales. *Acimed*, 15(5). http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_5_07/aci14507.htm

- Delgado, P. (2020). La inequidad y falta de desarrollo profesional: principales enemigos de la alfabetización. *Edu News RSS*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/alfabetizacion-reporte-2020>
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2014). La comprensión de textos. En *Lenguaje y Comunicación* (pp .). Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I., Roméu, A., Avello, A., Sevillano, T., Montesino J., y León, B. (2014). *Lenguaje y comunicación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Downes, S. (2007). Learning Networks in Practice. En *BECTA. Emerging Technologies for Learning* (pp.). Becta. http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07.pdf
- Escarpanter, J. (2001). *Domine su lenguaje*. Grupo Editorial Norma.
- Farías, M. (2004). Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizajes. *Revista contribuciones científicas y tecnológicas*, 26, 1-6.
- Espejo-Repetto, Carolina (2006). La movida concluyendo en torno al tema en informes de investigación alabados por los estudiantes. *ONOMAZÉIN* 13 (2006/1) : 35-45. reserarcchgate.net
- Fiallo, J. (2001). La interdisciplinariedad en la escuela: Un reto para la calidad de la educación. Editorial Pueblo y Educación;
- Fierro, B. García, A. y Trejo, M.L. (2020). Lengua y cultura ante la metamorfosis de la educación de estos tiempos. *Revista Amauta*, 18(35), 39-54. <https://doi.org/10.15648/am.35.2020.4>
- Fierro, B., Alfonso, R.E., y Jiménez, M. (2019). Leer y escribir: saberes discontinuos en el proceso formativo universitario. En *Educación y Pedagogía* (pp. 423-433). Editorial REDIPE.
- Fierro, B., Lamus, T. y García, Á.M. (2014). Lectura, léxico e identidad en el espacio de la escuela del siglo XXI. *Revista Amauta*, (24), 125-138.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

- Fuentes, L. (2016). Clasificación semiautomática de movidas retóricas en trabajos finales de grado a partir de lemas [Tesis de pregrado, UC de Valparaíso, Chile].
- García A. y Fierro, B. (2017). La competencia analítico-textual discursiva: un aprendizaje permanente. *Atenas*, 1(37), 31-39.
- García, A.M., y Scull, G.H. (2018). El análisis del texto científico. En *Análisis del discurso: diversas miradas desde las tipologías textuales* (pp .). Editorial Félix Varela.
- García, A. (2017). La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para la competencia analítico-discursiva en la Licenciatura en Educación Español-Literatura [Tesis de doctorado, Universidad de Matanzas, Cuba].
- García, A., Puerta Cruz, F. C., y Fierro Chong, B. M. (2013). La lectura intertextual en la comprensión y análisis del texto literario en la formación inicial de estudiantes de Español-Literatura. *Revista Electrónica Conrado* 9(40), 25-33.
- García, A. y Fierro, B. (2019). Del análisis del discurso a la competencia comunicativa en la formación de profesores de Español-Literatura. En *Investigación en Lenguas, Educación y Literatura* (pp. 336-349). Historia Herencia Mexicana Editorial.
- García, A., Jiménez, M. y Fierro, B. (2015). El discurso profesional pedagógico en las carreras pedagógicas. *Revista Atenas*, 1(29).
- Garcés Fernández, A., Hernández López, I., Carmona Pérez, O., Peña López, L., Santana Alas, E., Arencibia González, D., & Lapidó Polanco, S. (2011). Resultados anatómicos y funcionales en la cirugía de catarata mediante la técnica de extracción extracapsular del cristalino versus facoemulsificación. *Revista Cubana de Oftalmología*, 24(1), 64-72.
- González Rodríguez, M.J. (2011). La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(1), 109-141. <https://dx.doi.org/10.4067>
- González, A. M., y Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
- Gotti, M., (2008). *Investigating Specialized Discourse*. Peter Lang.
- Grisolia, J. (2016). Interdisciplinariedad. *Revista Ideides*. <http://revista-ideides.com/interdisciplinariedad/>

- Hartman, D.K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 520-561.
- Hernández Fonseca, H. (2010). Biotecnología. *Revista Científica*, 20(3), 225-226.
- Hernández, J. E. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En J.R. Montañó y A. M. Abello. (Comp.). (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura (pp. 105-157). Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, A. y Alvarado, G. (2012). Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59).
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Editorial Hugo A. Espinoza Rubio.
- Jiménez, L. (2007). La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico: un modelo para el colectivo de año [Tesis de Doctorado, ISP Juan Marinello].
- Jiménez, L. (2014). Interdisciplinariedad, Identidad Nacional y Humanidades: Desafíos para la Formación del Profesional Cubano de la Educación en el Siglo XXI. *Revista Amauta*, 12(23).
- Jiménez, M., Fierro, B. y García Caballero, A.M. (2016). La lectura y su promoción desde diferentes escenarios pedagógicos. *Revista Amauta*, 14(28).
- Jiménez Ruiz, L. K., Redondo Marín, M. P., & Rodríguez González, L. (2017). La vulnerabilidad de la mujer en la guerra y su papel en el posconflicto. *El Ágora USB*, 17(1), 290-308.
- Jiménez Pérez, E. H., López Rodríguez del Rey, M. M., & Herrera González, D. (2019). La neurociencia en la formación inicial de docentes. *Conrado*, 15(67), 241-249.
- Latorre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leóntiev, N. (1982,) Teoría psicológica de la actividad. En *A. N. Leontiev Selección de Obras de Psicología* (pp.). Tomo II. Pedagogía.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario (pp. 1-6). México: Fondo de cultura económica.
- López J., G.S. (2011). *La lectura y la escritura en la educación superior: desarrollos y perspectivas*. Primer Coloquio sobre el lenguaje y la comunicación. Bogotá, Colombia.

- Lozada, M. (2015). Entre la mente y el lenguaje. El árbol de carne. Editorial U.H.
- Mañalich, R. (2005a). Interdisciplinariedad y creatividad: contribución al desarrollo de una didáctica de las humanidades. En R. Mañalich (comp.), *Didáctica de las Humanidades* (pp. 50- 76). Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (2005b). Interdisciplinariedad e intertextualidad: una ojeada desde la didáctica de la literatura. En *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura* (pp.). Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, J.A., Muñoz, F. y Sarrión, M.Á. (2011). *Lengua Castellana y Literatura*. Akal Sociedad Anónima.
- Mazuera, A. y García, G. (2018). Movidas retóricas como herramienta para la construcción del ensayo. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Número Extraordinario. Memorias, Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables.
- Mendoza, L. (2005). Formación humanista e interdisciplinariedad hacia una determinación categorial. En R. Mañalich (comp.), *Didáctica de las humanidades* (pp.). Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño, J.R. (2006). *La literatura y en desde para la escuela*. Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño, J.R. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela. En J.R. Montaño y A.M. Abello (eds.), *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp.). Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño, J.R. y Abello, A.M. (2009). *Español. Preparación para el ingreso a la Educación Superior*. Editorial Pueblo y Educación.
- Montes y Gómez, M. (2001). *Minería de texto: un nuevo reto computacional*. Disponible en: <http://ccc.inaoep.mx/~mmontesg/publicaciones/2001/MineriaTexto-md01.pdf>
- Moreno, C., Marthe Z. N., Rebolledo, L. A. (2010). Cómo escribir textos académicos según normas internacionales APA, IEEE, MLA, VANCOUVER E ICONTEC. Ediciones Uninorte
- Moreno, S. y Segovia, N. (2019). La muerte tiene permiso. Eutanasia o el derecho a la muerte digna. En *Contexto. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*

- (CESOP) México, Cámara de Diputados. LXIV Legislatura. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Novedades/En-contexto.-La-muerte-tiene-permiso.-Eutanasia-o-el-derecho-a-la-muerte-digna>
- Morín, E., y Delgado, C.J. (2017). Reinventar la educación. Abrir los caminos hacia la metamorfosis. Universidad de la Habana.
- Muñoz, I. B., Bosque, I., & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). Fundamentos de sintaxis formal. Ediciones Akal.
- Muñoz, J.M. (2010). *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/las* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba. Colombia].
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Sol de Noche.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V.L., Moritz, M.E., Narváz Cardona, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49(1). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Novack, J.D. (1988). Conocimiento y aprendizaje: Los Mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Alianza editorial.
- Novack, J.D. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(S1). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- OCDE. (2016). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000. OCDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pardo Abril, N. (2012). Metáfora multimodal: representación mediática del despojo. *Revista Forma y Función*, 25(2), 39-61.
- Pardo Pardo, J.F. (1987). Acerca de la competencia comunicativa. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 42(2), 320-336.

- Parodi, G. (2005). Lingüística de corpus y análisis multidimensional: Exploración de la variación en el Corpus PUCV-2003. En G. Parodi (ed.), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 83-126). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010) Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multisemioticos en los textos de seis disciplinas en el corpus. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
- Parra, M. (1998). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Peltzer, G. (1991). *Periodismo iconográfico*. Rialp S.A.
- Pérez, D. y Hospital, J.D. (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Entramados. Educación y Sociedad*. 1(1), 313-321.
- Pérez-Abril, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a Academic Writing.
- Perfetti, C.A., Rouet, J.F., y Britt, M. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. van Oostendorp y S.R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99-122). Erlbaum.
- Pogolotti, G. (2019, junio 15). Educación y sociedad. *Periódico Juventud Rebelde*. <http://www.juventudrebelde.cu/opinion/2019>
- Pogolotti, G. (2019, septiembre 2). Las dos caras de una moneda. *Periódico Juventud Rebelde*. <https://www.juventudrebelde.cu/opinion/2019-09-07/las-dos-caras-de-la-moneda>
- Pulgarín, M. (2015). Análisis de los procesos de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de licenciatura de una universidad pública colombiana. *Humanísticas* Recuperado de <http://cict.umcc.cu>.
- Pulgarín, M. (2018). La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de Licenciatura en la educación universitaria colombiana. *Revista Atenas*, 2(42), 32-47. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/369>

- Pulgarín, M. (2020). Reconocimiento de las tipologías textuales, necesidad en la alfabetización académica universitaria. *Atenas*, 2(50), 49-65.
- Pulgarín, M. y Meneses, E. (2019). Prácticas de enseñanza de lectura crítica en educación básica de una institución pública colombiana. *Revista Amauta*, 17(33), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.5>
- Ramírez, S. (2007). Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico. CAIC y T. Curso para editores de revistas científicas.
- Ramos, P. (2012). *Reseñas: ¿Qué tipos hay y para qué sirven?* Disponible en: <http://www.veinticincohoras.com/2012/03/resenas-que-tipos-hay-y-para-quesirven.html>.
- Riestra, D. (2010). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En V.M. Castel (ed.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp .). Editorial FFyL, UNCuyo. Cubo de Severino, Editores.
- Rivera, H. (2011, marzo). Interdisciplinariedad. Recuperado en 2011, de Wikipedia.
- Rodríguez, C. I. (2010). ¿Cómo leer textos académicos? Estrategias para la lectura y comprensión de textos escritos: Elaboración FUNIBER 2010. https://emkt.funiber.org/2012/archivos/TFC/0303_ComoLeerTextosAcademicos.pdf
- Rodríguez, T. (1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Revista Aula abierta*, (69), 3-22. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/45405.pdf>
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Revistas Folios*, 45, 29-49.
- Roldán, L.Á. y 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>.
- Roméu, A. (1999). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En R. Mañalich (ed.), *Taller de la palabra* (pp. 10-50). Editorial Pueblo y Educación
- Roméu, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura. Editorial Pueblo y Educación.

- Roméu, A. (2013a). Contribución a la Didáctica de la lengua española y la literatura a otras didácticas particulares. En A. M. Abello y J. R. Montaña (comp.), *Leer y escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores* (pp.). Sello Editor Educación Cubana.
- Roméu, A. (2013b). Enseñanza del análisis de textos. En *Didáctica de la lengua española y la literatura* (pp.), Tomo I. Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2015). El análisis discursivo-funcional del texto, En I. Domínguez, *Análisis del discurso: Sistematización teórica* (pp. 4 -29). Editorial Félix Varela.
- Roméu, A. y Sales, L. M. (2007). Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En A. Roméu Escobar (Comp.), *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.) . Editorial Pueblo y Educación.
- Roni, C. & Carlino, P. (Noviembre, 2014). Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires, ISSN 1667-6750
- Roni, C. (2019). Acciones docentes durante situaciones didácticas con lectura y escritura en Biología del nivel secundario (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Sabaj, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología*, XLVII (1), 165-186.
- Sadoski, M. y Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Salazar, D. (2005). La interdisciplinariedad, resultado del desarrollo histórico de la ciencia. En R. Mañalich (comp.), *Didáctica de las humanidades* (pp.). Editorial Pueblo y Educación.
- Sánchez Miguel, E. (1993). *Los textos expositivos*. Santillana.
- Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A., Sánchez Ceballos, L. M. y Méndez Rendón, J. C. (2011). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la

- red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69529816015.pdf>
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v13n2/v13n2a19.pdf>
- Scolari, C. A. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J.A. Millán (comp.), *Informe de Lectura en España* (pp. 175-180). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Silver, M. (2006). *Language across disciplines. Towards a critical reading of contemporary academic discourse*. Brown Walker Press.
- Solano Fernández, I. M. y Sánchez Vera, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: El podcast educativo. *Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128010.pdf>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (2000). Leer, escribir y aprender. *Aula de Innovación Educativa*, (96), 6-9.
- Solórzano, R. (2016). Ciberperiodismo, ciudadanías y culturas. En M.L. Trejo Sirvent (coord.), *Perfiles de investigación en el ámbito educativo* (pp.). Pontevedra.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ed. Morata.
- Torres, J. (2015). Asignaturas enfrentadas en busca de espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 456(8).
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Editorial Paidós Ibérica.S.A.
- Van Dijk, T. (1993). *Racismo y discurso de las élites*. Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (1996). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. En *Macroestructuras semánticas* (pp. 43-57). Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I* (pp.). Gedisa.
- Verga, J. y Miceli, W. (1994). *La investigación periodística en medios gráficos*. Editorial Mimeo.

- Vigotski, L. S (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico-Técnica.
- Vigotski, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Zamora, S. (2014). Clasificación de las movidas retóricas de la macromovida. Introducir al lector en Trabajos Finales de Grado a partir de rasgos léxico- gramaticales y léxico-semánticos [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile].
- Zanotto, M., Monereo, C., y Castelló M. (2010). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles educativos*, XXXIII, (133).
- Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Zubiría Samper, M. (1997). *Mentefactos I*. Bogotá.

El libro *Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria*, consolida los resultados de un proceso de investigación desarrollado entre el 2018 y el 2021. La obra proporciona recursos teórico-metodológicos y didácticos, que propenden por el mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en la Universidad en el marco de la construcción de conocimiento desde el saber disciplinar. Así pues, el libro presenta diversas estrategias para fortalecer las competencias cognitivas y metacognitivas en el campo académico desde la lectura y escritura académica. A su vez, recopila desde un componente epistemológico los elementos conceptuales que permitirán al lector aprehender las orientaciones adecuadas para el desarrollo de las competencias necesarias para la alfabetización académica en la Universidad.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría Bogotá - Presencial