

REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE MATANZAS



FACULTAD DE IDIOMAS
DEPARTAMENTO ESPAÑOL-LITERATURA

**MODELO DIDÁCTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ACADÉMICOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COLOMBIANA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación

Autora: Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez, Mg.

Matanzas, 2022

REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE MATANZAS



FACULTAD DE IDIOMAS
DEPARTAMENTO ESPAÑOL-LITERATURA

**MODELO DIDÁCTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ACADÉMICOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COLOMBIANA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación

Autora: Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez, Mg.

Tutoras: Prof. Tit. Lic. Bárbara Maricely Fierro Chong, Dr. C.

Prof. Aux. Ángela María García Caballero, Dr. C.

Matanzas, 2022

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Matanzas, Cuba, por la acogida en su programa de doctorado en Ciencias de la Educación, por la calidez y exigencia de su claustro, por el apoyo de sus autoridades.

A la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en especial a los directivos, docentes y estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia de la sede Bello, por su acompañamiento.

A los doctores del programa doctoral de la Universidad de Matanzas, en especial: Inés Salcedo José Antonio Colomé y Alberto Zayas, por el seguimiento a la investigación.

A los investigadores del proyecto de investigación y de la Cátedra de lectura y escritura de la Universidad de Matanzas, por sus aportes en la investigación.

A mis tutoras, Bárbara Maricely Fierro Chong y Ángela María García Caballero por sus certeras orientaciones, por no abandonarme jamás.

A mi familia y a mis colegas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, por su confianza en mis posibilidades.

DEDICATORIA

A mi hijo, por estar

A mi esposo y a mis padres

A los estudiantes universitarios colombianos

RESUMEN

Esta investigación centra su atención en el problema científico: ¿Cómo contribuir al proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de la educación universitaria colombiana? Se planteó como objetivo: Proponer un modelo didáctico que contribuya a la comprensión de textos académicos de los estudiantes de la educación universitaria colombiana. El empleo de un sistema de métodos de investigación posibilitó el estudio del estado del arte, la realización del diagnóstico, la elaboración de un Modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la educación universitaria colombiana estructurado en los componentes teórico-conceptual y metodológico y una metodología para su concreción en la práctica, organizada en tres etapas: diagnóstico, ejecución y control. Las contribuciones que se ofrecen están dirigidas a las ciencias de la Educación, en tanto enriquecen la Didáctica del lenguaje en la educación universitaria, al relacionar las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en la comprensión de textos académicos de los estudiantes, según las particularidades de la Facultad Educación Virtual Distancia, en un modelo didáctico con sus relaciones esenciales y orientación en la práctica educativa que permite articular el proceso de comprensión de textos académicos dirigido a dar respuesta a las necesidades del contexto de la Educación Superior en Colombia.

INDICE

INDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. El proceso de comprensión de textos académicos de los estudiantes universitarios colombianos	12
1.1. La comprensión de textos en las universidades colombianas: una perspectiva desde la alfabetización académica	12
1.2. Caracterización de los textos académicos en el nivel universitario	19
1.3. El proceso de comprensión de las tipologías de textos académicos en la universidad	27
1.4. La comprensión de textos académicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Facultad Educación Virtual Distancia	38
1.4.1. La virtualidad y sus particularidades para la comprensión de textos académicos	43
1.4.2. El proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia	45
Conclusiones del capítulo 1	46
CAPÍTULO 2. Diagnóstico del proceso de comprensión de textos académicos y modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Sede Bello, Colombia	48
2.1. Valoración de los resultados del diagnóstico actual del proceso de comprensión de textos académicos en la Facultad de Educación Virtual Distancia, sede Bello	48
2.2. Estructuración y fundamentación del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios	64
2.3. Metodología para la instrumentación práctica del modelo didáctico	84
Conclusiones del capítulo 2	88
CAPÍTULO 3. Valoración del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios	90
3.1. Valoración del Modelo didáctico mediante criterio de expertos	90
3.2. Valoración de los resultados de la metodología para la comprensión de textos académicos en las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia, sede Bello	95

Conclusiones del capítulo 3	112
Conclusiones	113
Recomendaciones	115
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las universidades contemporáneas plantean como exigencias el desarrollo de competencias para desenvolverse en el contexto social; ellas encaminan sus procesos a que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, valores y experiencias; las competencias para la comunicación poseen una relación intrínseca con los objetivos de cada perfil del profesional.

Se concuerda con Pogolotti en que “en muchas universidades del mundo es palpable el retroceso, en cuanto a hábitos de lectura y capacidades de redacción de ideas de cierta complejidad, derivado de la proliferación de mensajes sucintos, formulados con extrema economía de palabras” (2019, p. 3). En consonancia con lo anterior, las competencias comunicativas son inherentes al currículo en la Educación Superior, lo que devela la importancia de los procesos de lectura crítica y comunicación oral y escrita para responder a las exigencias socioculturales del futuro profesional, de ahí que se manifiesta la pertinencia de desarrollar la comprensión de textos con fines académicos.

A nivel internacional, las investigaciones de Lomas, Osoro y Tusón (1992) sobre las ciencias del lenguaje, la competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua aportan definiciones de discurso; Cassany, et al. (1999, 2008, 2018) en la enseñanza de la lectura y escritura de los géneros científicos en la universidad, y Bronckart (2004, 2012) en el estudio del interaccionismo sociodiscursivo, enriquecen las posiciones para la comprensión, análisis y construcción de significados, procesos claves en la conformación de un pensamiento original, propio, valorativo y crítico de los estudiantes universitarios.

En Latinoamérica, Parra (1991) estudia la aplicación de la Lingüística del texto a la enseñanza del español, Carlino (2003) apunta a que los aprendices, deben estar en la capacidad de efectuar comprensiones de tipos de textos relacionados con el campo de estudio

al que ingresan en la universidad porque “... 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 estudiantes, entre otras cosas, deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos” (p. 2).

También los postulados desarrollados por Parodi (2005), Casany (2008), Gotti (2008), Zamora (2014) Riestra (2016) Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León (2019) constituyen sustentos para esta investigación, dado que la comprensión constituye, junto con el análisis y la construcción, tres procesos de la comunicación.

En Cuba, se reconocen aportes esenciales en Grass (2002) quien aborda las vías para acceder al significado de textos de diferentes tipologías; Roméu (2003, 2007) sobre los postulados de la comprensión como componente del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, y la interrelación dialéctica de los componentes funcionales de los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados. Los resultados de Báez (2006), Abello (2010), Abello y Montesino (2013) profundizan en las clasificaciones de tipologías textuales, Montaña y Abello (2010), Domínguez (2013), López (2017) se centran en los criterios de textualidad.

En el campo de la comprensión de textos se identifican en Cuba, tesis de doctorado que aportan resultados de investigación y referentes teórico –metodológicos y constituyen referentes en esta investigación: Ruiz, (2005), Lorié, (2008); Colomé, (2013), (Quintana 2015).

Otros resultados de interés apuntan a: el análisis del discurso en la formación de profesores de Español-Literatura (García, 2017), la enseñanza de la gramática en la formación inicial de la Licenciatura en Español-Literatura (Pérez, 2019). Todas ellas enriquecen la perspectiva de la comprensión de las tipologías del texto académico en el contexto universitario.

En América Latina, un estudio liderado por Navarro (2016) 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” (p. 101), que posee valor referencial en esta investigación en el contexto de la Educación Superior colombiana que asume la alfabetización académica. En las Actas del Congreso de la AESS (2018), se reconocen la lectura y escritura como dos grandes campos disciplinares, dado su carácter de prácticas socioculturales, lo cual es de interés en esta investigación por lo que implica el proceso de comprensión de textos en cualquiera de sus formatos.

Lo anterior se articula con la preocupación por cualificar los procesos de alfabetización académica de los estudiantes en la universidad, y se sustenta en las investigaciones de Carlino (2013), Navarro (2016), Sánchez (2016), Cassany (2018), quienes reconocen una relación estrecha entre ese proceso, la lectura y escritura.

En Colombia, la Red de lectura y escritura en Educación Superior (REDLES), da cuenta de las carencias en comprensión lectora y producción textual en los primeros semestres académicos en las universidades, Salazar-Sierra, et. al. (2015) exponen los estudios en universidades públicas y privadas, llama a la promoción de una cultura académica más sólida y productiva que lleve la investigación a un campo más propositivo.

En el sistema educativo colombiano, la comprensión de textos es un problema que atraviesa desde la educación inicial hasta la posgraduada. Los resultados de las pruebas estandarizadas, tanto nacionales, como SABER y las internacionales PISA y el ERCE, realizados en las dos primeras décadas del siglo XXI (2021) muestran un descenso en las competencias de lectura crítica y comprensión de textos, por lo que deben ser abordados de forma integral en el currículo escolar de la básica, media y universitario, donde se integre la capacidad del

lenguaje desde una óptica más amplia en la adquisición de la competencia lectora y en la comprensión de textos.

Al ingresar a la universidad se exige a los estudiantes un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos específicamente para ellos, pero no se les enseña a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. A partir de estas realidades, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, (<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior>) se planteó verificar las habilidades de los profesionales que egresan de los programas académicos, por eso, en las pruebas que miden la calidad del perfil profesional, hay un componente transversal que indaga por la comprensión crítica de textos por los estudiantes.

Al validar los aprendizajes de los estudiantes de las universidades colombianas en una serie de pruebas: lectura crítica, razonamiento, competencias ciudadanas, comunicación escrita e idioma inglés; se reconoce la relevancia de la comprensión de lectura para desarrollar el análisis crítico, argumentativo y discursivo a nivel profesional, lo que entronca con las perspectivas planteadas desde inicios del siglo XXI sobre la alfabetización académica. Desde estos presupuestos, en esta tesis se considera que es menester favorecer procesos de comprensión de textos en particular de las tipologías del texto académico en el pregrado como medio para formar profesionales competentes en el campo laboral.

Por su parte, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello, es de interés indagar en los desempeños de los estudiantes de programas de Licenciaturas de la Facultad Educación Virtual Distancia, en el proceso de comprensión de textos académicos en correspondencia con la intención de UNIMINUTO de que el conocimiento transforme y genere acciones de cara a las necesidades de los contextos (Lopera y Gutiérrez, 2017), en

condiciones particulares marcadas desde su modelo pedagógico, centrada en las peculiaridades de la virtualidad.

En el Proyecto Educativo Institucional (2021) y el plan de desarrollo 2020-2025, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios se expresan las aspiraciones de fortalecer los pilares que la comunidad académica desarrollará para el aprendizaje con sentido social. En las investigaciones desarrolladas por la autora (Pulgarín, 2018), se revela que los estudiantes que ingresan en las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia, no poseen las herramientas para acceder al conocimiento mediante la lectura, el reconocimiento e identificación de diversas tipologías textuales, según las particularidades de cada área. A ello se añade que las condiciones de semipresencialidad/virtualidad que distinguen al modelo de la facultad, demanda atender estas particularidades.

En vista de ello, los estudiantes:

- Pueden extraer una idea global de un texto, pero no tienen claro lo que el texto dice, lo que revela una imprecisión en la lectura.
- No realizan inferencias de la información implícita en el texto, y no identifican indicios que le permitan construir una visión alrededor del texto.
- Desconocen la macroestructura de las tipologías textuales propias de su actividad profesional, lo que revela la inexistencia de la relación entre la argumentación, el análisis crítico y discursivo en el desarrollo de la comprensión de textos que requiere de elementos esenciales en concordancia con la función social y el papel protagónico a nivel profesional.

Al indagar en los profesores se identifica la carencia en:

- La preparación teórico - metodológica para enfrentar desde la naturaleza interdisciplinaria del discurso la enseñanza –aprendizaje de la comprensión de textos académicos en las asignaturas de un semestre o año académico.

- El dominio de las diferentes tipologías textuales en que se adquieren características específicas en entornos digitales que representan nuevos retos en su proceso de enseñanza - aprendizaje.
- El trabajo articulado para potenciar la comprensión de textos académicos en las particularidades de los textos analógicos y digitales en las condiciones de la semipresencialidad/ virtualidad.

En este contexto, se identifica como fortaleza un Modelo Educativo basado en el enfoque praxeológico, perfeccionado en el período posterior a 2020, por las condiciones generadas por el distanciamiento físico, igualmente una disposición de las autoridades universitarias y de los profesores y estudiantes a participar en los procesos bajo este enfoque que abraza la UNIMINUTO, unido a un cuerpo teórico de conocimientos que sirve de explicación a la actuación pedagógica.

La autora identificó la contradicción entre la necesidad de formar estudiantes eficientes en la comprensión de textos académicos en diversas tipologías para el desempeño profesional y la no existencia de acciones en el orden didáctico – metodológico que favorezcan la transformación en la comprensión de textos académicos en diversas tipologías en las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia, lo que suscitó la formulación del problema científico: ¿Cómo contribuir al proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de la educación universitaria colombiana?

Se precisa como **objeto de investigación** el proceso de comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios colombianos, delimitado en un **campo de acción** por el proceso de la comprensión de textos académicos en estudiantes de primer año de las carreras de la Facultad de Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello.

En este sentido, es apremiante replantear en el ámbito universitario la didáctica de la lengua,

por cuanto se leen textos propios de la especialidad, que reclaman de relaciones interdisciplinarias, según los referentes aportados por Mañalich (2005), Jiménez (2007, 2014), Grisolia (2016), entre otros, así como las tipologías que responden a las nuevas realidades, en tanto “las sociedades, conforme van desarrollándose, incrementan sus formas expresivas y, consecuentemente, sus potencialidades comunicativas y cognitivas” (González-Vidal y Ávila-González, 2019, p. 19)

Lo anterior condujo a plantear como objetivo: Proponer un modelo didáctico que contribuya a la comprensión de textos académicos en los estudiantes de la educación universitaria colombiana. Para dar solución al problema de la investigación se formularon las preguntas científicas:

1. ¿Qué referentes teóricos y metodológicos sustentan el proceso de la comprensión de textos académicos en la educación universitaria colombiana?
2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios colombianos de las diferentes carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia?
3. ¿Qué componentes se articulan en un modelo didáctico para contribuir a la comprensión de textos académicos de estudiantes universitarios colombianos?
4. ¿Cuál es el resultado que se alcanza a partir de la validación teórica y de la aplicación del modelo elaborado para la comprensión de textos académicos en los estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Colombia?

Las siguientes tareas investigativas permitieron orientar la investigación:

1. Determinación de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de la comprensión de textos académicos en la educación universitaria colombiana.

2. Diagnóstico del estado actual del proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello, Colombia.
3. Elaboración de un modelo didáctico para la comprensión de textos académicos de los estudiantes universitarios colombianos.
4. Valoración del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en los estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello, Colombia.

En este estudio, el enfoque mixto de la investigación educativa (Hernández, et. al, 2014, Torres, 2012, 2016) favoreció el seguimiento a las transformaciones operadas durante el proceso investigativo. Los métodos del nivel teórico: histórico-lógico, analítico - sintético, inductivo-deductivo, permitieron el procesamiento de la información e interpretación de los datos, la estructuración y organización del modelo que se propone. El histórico-lógico permitió estudiar el objeto investigado con énfasis en la enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos académicos y las tendencias actuales de su desarrollo. La modelación facilitó la elaboración del resultado, la estructuración de su contenido, sus componentes y relaciones para la comprensión de textos académicos en las particularidades de la misión y visión de esa facultad.

Los métodos del nivel empírico aplicados fueron: la observación, realizada con apoyo de una guía de observación de clases, la revisión de documentos posibilitó establecer los aspectos esenciales que norman el trabajo en la Facultad Educación Virtual Distancia. La prueba pedagógica tuvo como objetivo comprobar la apropiación de los conocimientos teóricos y metodológicos de los estudiantes de primer año, con respecto a la comprensión de textos académicos, en programas de la Facultad Educación Virtual Distancia.

La entrevista, permitió conocer criterios de profesores y directivos sobre las estrategias utilizadas en la comprensión; constatar la orientación del proceso en la universidad, la encuesta, permitió conocer la valoración acerca de los procesos de comprensión de textos, constatar la orientación que brindan los profesores en el trabajo de aula. También se aplicaron las técnicas grupales de recogida de datos de naturaleza cualitativa, Grupo de discusión, el cual se desarrolló en línea, de ahí que fue necesario acotar la metodología a emplear, Lluvia de Ideas y “Espacio Catártico”

De los métodos matemáticos y estadísticos, se utilizó el método Delphi y el análisis de fiabilidad del instrumento, en función de la calidad de los resultados de la elección de los expertos, utilizando el Alfa de Conbrach en el Software SPSS.

La autora tomó como unidades de estudio a 384 estudiantes de los programas de Licenciaturas de la Facultad Educación Virtual Distancia (FEVD), en el primer año. De ellos, 229 de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2 de la Licenciatura en Salud Ocupacional, 92 de la Licenciatura en Contaduría, 35 de la Licenciatura en Educación Artística y 26 en la Licenciatura en Administración Financiera, 10 profesores, la Directora del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y el Decano de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello.

Esta investigación ofrece sus contribuciones a la didáctica del lenguaje en la educación universitaria, al exponer las dimensiones e indicadores del proceso de comprensión de textos académicos, según las particularidades de la Facultad Educación Virtual Distancia, así como las relaciones esenciales entre los componentes del modelo elaborado y su orientación en la práctica educativa con carácter interdisciplinario, inherente al proceso de comprensión de textos académicos, dirigido a dar respuesta a las necesidades del contexto educativo en Colombia.

La significación práctica radica en que la metodología posibilitó la comprensión de textos académicos en diversas tipologías a partir de la articulación de lo semántico, sintáctico y pragmático en las actividades semipresenciales y virtuales de las asignaturas que se imparten en el primer año. En consonancia con el Modelo Curricular de la universidad, favorece el desarrollo de las competencias misionales de la institución y el desenvolvimiento social de sus egresados en la Facultad Educación Virtual Distancia.

La novedad científica se expresa en que el modelo didáctico para la comprensión de textos académicos tiene en cuenta la diversidad tipológica académica que se expresa en la actividad sociodiscursiva de acuerdo con la naturaleza del proceso formativo de la Facultad Educación, Virtual Distancia.

La tesis se estructura en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se abordan los referentes teóricos y metodológicos de la comprensión de textos académicos. En el segundo se ofrece el diagnóstico del estado actual, se presenta el modelo didáctico, su fundamentación y composición y en el tercero la validación teórica y práctica al valorar los resultados que se alcanzan en su implementación.

**CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE
LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS**

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COLOMBIANOS

En este capítulo se abordan los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de comprensión de textos académicos, a partir de la relación comprensión de textos académicos en diversas tipologías textuales y alfabetización académica ante las nuevas realidades formativas en la Educación Superior.

1. 1. La comprensión de textos en las universidades colombianas: una perspectiva desde la alfabetización académica

En la Educación Superior la lectura constituye un eje transversal en el currículo, en el cual es esencial la comprensión de textos para que los estudiantes movilicen su estructura cognoscitiva y valorativa en un proceso crítico-reflexivo. Domínguez (2019) y Delgado (2020) concuerdan en las relaciones intrínsecas entre la lectura y los aprendizajes para la vida, dentro de las competencias que se forman y desarrollan en la universidad; la lectura posibilita organizar las ideas y comprender de manera amplia un texto en cualquier campo del saber.

Atinado es el planteamiento de Domínguez (2019), sobre la Educación Superior “demanda de destrezas y habilidades más allá de las necesarias para la comprensión de lectura impresa convencional lineal” (p. 5), lo que se complementa con la idea de Robles, De la Cruz & Terrones (2020), quienes afirman que los progresos tecnológicos han incidido en la forma en que se lee; enfatizan en que se ha de seguir trabajando en función de que los individuos dominen “el proceso cognoscitivo de la lectura en texto impreso” que aún no han logrado, pero que actualmente se debe progresar más “en las nuevas complicaciones de las características propias de la lectura en el soporte digital” (p. 1).

La Corporación Universitaria Minuto de Dios expresa en su Modelo de Educación a distancia, publicado por la Vicerrectoría Académica y Asuntos Estudiantiles como línea de trabajo en el período 2020-2025: “Evolución del aprendizaje con calidad” en consonancia con la misión de esta institución, modelo en el cual las habilidades de comprensión son esenciales para generar competencias para la vida.

En este contexto, la autora identifica una relación dialéctica entre las categorías: alfabetización académica, comprensión de textos académicos y discurso académico para la atención al problema científico planteado, de ahí que suscribe el término de alfabetización académica desarrollado en América Latina, en la cual se plantea la comprensión de textos académicos como uno de sus objetivos (Carlino 2005, 2013), (Navarro, 2014), (Sánchez, 2016), (Cassany, 2018).

De interés resulta, lo que Carlino (2013) refiere sobre la alfabetización académica:

“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. Incluye las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia”. (pp. 270 - 271).

Incluye, a juicio de esta autora, 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).

De manera que ambos objetivos se inscriben directamente en la especificidad de cada disciplina en los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la carrera.

La comprensión de textos académicos se enmarca en el primer objetivo de la alfabetización académica muy relacionada con la producción de textos. Se concibe la lectura como práctica

social, en una determinada “comunidad textual”, que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee. Por ello, quien lee modifica su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida, según las comunidades lectoras en las que intenta participar. Desde esta perspectiva, en el texto académico se vinculan áreas científico-académicas para comunicar e intercambiar conocimientos desde un discurso propio de los universitarios, lo que exige altos niveles de competencias discursivas.

Alfabetizar académicamente en la universidad implica que leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico porque elaborar y comprender textos son medios para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que los estudiantes deben conocer, enseñar a leer y comprender textos académicos se convierte en una finalidad específica, de ahí el fundamento didáctico que lo sostiene.

En tal sentido, la alfabetización comprende diversas formas discursivas en las que el lector se inserta desde su experiencia de vida. En el proceso de aprendizaje, el estudiante desarrolla la capacidad de pensar y decidir lo que escribe; las habilidades discursivas para producir un texto y construir el sentido del texto que lee, se apropia de un conocimiento significativo para él y asume una actitud frente al medio donde se desenvuelve.

Rojas (2017) refiere 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”. (p. 32). Ello 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 una lectura y escritura netamente técnica, más bien categóricamente científica, 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 esenciales para el proceso de comprensión de textos académicos.

La relación dialéctica entre comprensión de textos-alfabetización académica se refuerza con lo planteado por Sánchez (2016) cuando la relaciona con las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, en actividades de comprensión, producción y análisis de textos para aprender en la universidad, lo que apunta a la necesidad de enseñar las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior.

Sobre el discurso académico se han hallado diferentes posiciones. En la perspectiva de Parodi (2005), el discurso académico es considerado un hipónimo del discurso especializado, compuesto por un *continuum* de textos que van desde los altamente especializados hasta los más generales y de divulgación. Esta diversidad amplía el universo de referencias del lector y lo ayuda a 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. Este autor, tomando como base los estudios de las lenguas para propósitos específicos, define al discurso especializado como:

(...) 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.(Parodi, 2005, p. 26).

Por su parte, Espejo (2006) considera el discurso académico 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 y Silver

(2006) expone que se constituye como tal en las prácticas discursivas que circulan en el ámbito académico, a saber: manuales, trabajos, exámenes, memorias, informes, tesis, etc.

Otro criterio es el de Gotti (2008), para quien el discurso especializado es el conjunto de textos que reflejan una práctica social que utiliza una lengua especializada, típica de una comunidad perteneciente al mundo académico, profesional y/o ocupacional. Desde la conceptualización de este autor, se identifica que uno de los ámbitos en los que se encuentra el discurso especializado es el contexto académico. En palabras de Zamora “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.” (2014, p. 19).

En otros términos, alcanzar la alfabetización académica (Carlino, 2013), (Navarro, 2014), (Sánchez, 2016), supone acciones encaminadas a la construcción del nuevo conocimiento en las áreas de estudio, mediadas por la lectura y la comprensión de textos académicos, reconocidos de manera diversa: discurso académico, discurso especializado. En el contexto de esta investigación, se toman en cuenta los objetivos de la alfabetización académica focalizados en: Enseñar a comprender y producir los géneros propios de su campo del saber; enseñar prácticas de estudio necesarias para apropiarse de los conceptos y poner en marcha acciones complejas de orden cognitivo, social, lingüístico y disciplinar, derivar asuntos propios de la lectura de textos académicos y con ello desarrollar habilidades para la comprensión.

Razonable en este estudio es lo planteado por Cassany (2018):

“La comprensión no es un fenómeno categórico, de blanco o negro, sino que tiene un abanico amplio de grises más o menos oscuros. Podemos entender un escrito solo un poco, con más detalles o del todo. Algunos textos ofrecen varios planos de comprensión, cada vez más profundos” (p. 8).

Con el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se incorporan en el ámbito educativo nuevos géneros discursivos, a saber, discursos académicos o textos académicos con estructuras textuales y formas de comunicar y construir el conocimiento atemperadas a los soportes, que deben ser tenidos en cuenta para no quedar en la epidermis de lo que se dice, sino penetrar en la profundidad de lo que late.

Esto añade un nuevo ámbito al concepto de alfabetización, tal como lo expresan Landow, 1995, 1997; Cassany, 2000, 2006; Prado, 2004, Di Marzo, 2006; Manovich, 2006; Millán, 2008; Martínez Rodrigo y González Fernández, 2010, entre otros: la alfabetización electrónica o digital, referida a la lectura y la escritura en entornos digitales, que poseen características específicas (hipertextualidad, multimodalidad, intertextualidad proactiva explícita, simultaneidad, interactividad, etc.) que requieren estrategias de comprensión y producción críticas, a menudo más complejas que las que se necesitan en entornos analógicos. (Williams y Rowlands, 2007).

En la perspectiva de la alfabetización académica, se considera un individuo alfabetizado a aquel que, a partir de un proceso de internalización consciente, puede operar en el contexto social desde lo que comprende, en un primer momento en los textos, y más adelante en su aplicabilidad en el entorno, es decir, el contexto sociocultural. Así, en la alfabetización académica y la comprensión de textos académicos se vinculan áreas científico-académicas, expresadas en el discurso o texto académico para comunicar conocimientos, valores, concepción del mundo en el cual son esenciales las definiciones de texto, contexto, actividad para garantizar el éxito académico, de ahí que la interacción con los textos académicos en el ámbito universitario implica una nueva forma de lectura y comprensión.

Entre las prácticas de lectura, la académica posibilita obtener y reconstruir el conocimiento, además, conocer acontecimientos de una sociedad determinada. Bonilla y Pulgarín (2016) afirman que el contexto social es el que habilita o no al sujeto espacios 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 al posibilitar el desarrollo de capacidades y habilidades para la lectura crítica.

Según Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León (2019) los procesos de comprensión en el aprendizaje significativo, se distinguen por poseer una carga de significados para el que aprende, lejos de ese otro aprendizaje desarrollado desde y para su reproducción. Esta interrelación entre comprensión y aprendizaje atañe no solamente al ámbito laboral y a la propia competencia cultural, sino en particular al ámbito educativo (2019, p. 91).

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

Las finalidades de la lectura en la Educación Superior responden a las especificidades, no solo de los perfiles profesionales, sino también a la situación social de desarrollo de los estudiantes, de su universo de vivencias y experiencias; al respecto se asume de Montaña (2010) que se lee para obtener información, para saber, conocer, opinar, interactuar y actuar, además para entretenerse, crear y recrearse frente a la avalancha de la información.

Es la lectura y comprensión de textos académicos una práctica situada en contextos específicos de la formación para la profesión, lo que determina su sentido y aplicación real. Ella infunde al sujeto la capacidad para aprender, no solo se expresa una información desconocida para el lector, sino 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 propia posición, al aceptar o rechazar lo que el autor pretende comunicarle, ejercitando su capacidad de elección, es decir, su libertad.

En los escenarios académicos, la lectura es un “proceso cultural” (Álvarez, 2017, p. 11), en el cual se desarrollan prácticas de lenguaje y pensamiento crítico, capacidades interpretativas y de producción de significados y sentidos, en que ocurre una apropiación del discurso, que se expresa en un “habitus” (Álvarez, 2017), en el cual se revelan potencialidades creadoras que sitúan al estudiante ante un nuevo reto: lectura y comprensión de textos académicos, que a juicio de esta autora, en el contexto universitario colombiano articula con la alfabetización académica.

1.2. Caracterización de los textos académicos en el nivel universitario

En esta investigación, se toman en consideración las definiciones de textos, aportadas por Roméu, et. al (2007), y por González Vidal y Ávila González: “Se considerará ‘texto’ toda entidad comunicacional delimitada en sí misma y por sí misma, independientemente de su materia expresiva y de su extensión, que posea además una estructura semántica subyacente que cohesione sus elementos constitutivos.” (2019, 19), de ahí que entre las características de la textualidad son esenciales la cohesión y la coherencia.

El texto académico ha sido caracterizado por diferentes autores: Montolío (2000), Adelstein y Kuguek (2004), Ramírez, (2007), Teberosky (2007), Fernández y Bressia, (2008), Domínguez (2010), (García, 2021), entre otros. Los textos académicos ganan un reconocimiento en el proceso de formación, implica para los profesores centrar su atención en los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes desde una perspectiva textual (Bhatia, 2004; Ruiz y Camps, 2009; Aguilar, 2017), donde está presente el lenguaje especializado, el discurso académico (Henaó, Londoño, Frías y Marín, 2010; Wingate, 2012).

A partir del estudio, se sintetiza como características del texto académico las siguientes:

- Se produce en un contexto científico-académico. Son elaboraciones intelectuales que abordan un tema particular o profundizan en él, y lo hacen de una manera formal sobre determinada disciplina. El emisor del texto académico, es un miembro de la comunidad

académica; los lectores son los otros miembros que lo juzgan y evalúan. Incluye los trabajos producidos por los estudiantes universitarios (exámenes y textos de diversos géneros ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etcétera), así como los elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico.

De este modo, el género académico se conforma de textos especializados que circulan en el ámbito científico. Se denominan textos académicos a los utilizados por los científicos o académicos en sus distintas áreas e incluso por los estudiantes en un grado avanzado y que, por lo tanto, guardan ciertas características comunes.

- Persigue dos objetivos: exponer-explicar y argumentar-convencer acerca de la solidez de sus conocimientos. Las funciones predominantes del texto académico son informar y convencer. Por esta razón, las principales tramas textuales son la expositiva, la argumentativa y la descriptiva. Debe primar la claridad, la precisión y la brevedad en su exposición.

- Es intertextual. Se construye a partir de otros textos que dan lugar a un producto final resultado del desarrollo de distintas posiciones enunciativas. Toman como punto de partida investigaciones y estudios ya publicados para acordar o desestimar sus posturas. Por este motivo, "...el discurso científico apela constantemente a la cita de autores, tanto para adscribir a su orientación como para diferenciarse." (Ramírez, 2007, p. 6)

- Comunica resultados. Su propósito es dar a conocer los resultados de un proceso intelectual (riguroso y sistemático) de investigación o reflexión en torno a un objeto en particular. Cada trabajo se entiende como un aporte al área temática en la que se enmarca.
- Mantiene un discurso formal. Supone el empleo de una terminología acorde con sus planteamientos y con el área temática.
- Se caracteriza por la densidad léxica, el uso de términos técnicos, marcadores de discurso, uso de citas, inclusión de referencias explícitas al trabajo de otros autores para

establecer una persuasión epistemológica y una estructura social para la aceptación de sus argumentos.

- Presenta complejidad sintáctica y léxica, empleo de citas y referencias, notas a pie de página, acotaciones diversas como: datos numéricos, aclaraciones, palabras y frases entrecomilladas, entre otros.
- Tiene un componente gráfico fuerte, no solo por las tablas, gráficos, diagramas, sino porque las mismas palabras forman diseños gráficos en su disposición, formato, títulos y secciones.

Las características enunciadas ubican al texto académico en un género discursivo específico: el académico y puede presentarse en diferentes tipologías textuales, una clasificación en la que se determina la función, de acuerdo con el mensaje que se quiere transmitir. (Mejía, 2018). Es en ese caso, que el sujeto lector requiere de un andamiaje que permita orientar su búsqueda en el texto académico, razón por la cual, leer va más allá del desciframiento de la información contenida en el texto. Todo autor tiene un mundo intrínseco que quiere que un lector comprenda, así mismo, todo lector tiene un propósito al leer, en esa lógica se deben desplegar técnicas, que favorezcan la localización de lo oculto en el texto.

Se coincide con Domínguez que “Para hablar de tipologías textuales hay que referirse a las diversas maneras en que un texto puede ser clasificado” (2007, p.85). Las variadas clasificaciones de los textos académicos no son excluyentes entre sí, por tanto, un mismo texto puede adecuarse y presentarse de diferentes formas y con propósitos distintos, dependiendo del contexto y aspectos tales como la intención de la comunicación, la finalidad, los modelos con los cuales se estructuran, el estilo, entre otros. Weinrich (1981), Roméu (2003), Larroyo (2020), establecen clasificaciones de los textos, según diferentes criterios:

Weinrich (1981) propone una clasificación de textos atendiendo a los factores comunicativos: intención del hablante, relación entre los interlocutores, condición del oyente, situación

comunicativa y contexto y la función global del texto, estableciendo cinco tipos: Descriptivo, ligado a la percepción del espacio; Narrativo, ligado a la percepción del tiempo; Explicativo, asociado al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales; Argumentativo, centrado en el juicio y la toma de posición e Instructivo, relacionado con la previsión del comportamiento futuro.

Roméu (2003) establece una clasificación más completa que incluye cinco criterios, según los cuales identifica diferentes tipos de textos. Según su código: orales, escritos e icónicos o simbólicos; según su forma elocutiva: dialogados, narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos; según su función: informativos, expresivos, poéticos y apelativos, según su estilo: coloquiales, oficiales, publicistas, científicos y literarios.

En las clasificaciones de Weinrich (1981) y Roméu (2003), desde diferentes puntos de vista, se coincide en clasificar los textos en: narrativos, descriptivos, expositivos/explicativos y argumentativos. El resto de las clasificaciones, siguiendo a Roméu, también son de utilidad para el trabajo con los textos académicos, por cuanto, según el código empleado para construir el texto, estos pueden expresarse verbalmente mediante la palabra hablada o el código escrito, íconos o símbolos; según su función responden a la función lingüística de la comunicación: referencial o informativa, su objetivo es informar y según su estilo se enmarcan en los textos científicos: su código es generalmente escrito; su forma elocutiva es expositiva y argumentativa; su función referencial o informativa.

La clasificación de los textos, según su forma elocutiva: narrativos, descriptivos, expositivos/explicativos y argumentativo es de gran importancia para la presente investigación por el papel de las secuencias discursivas: argumentación, descripción y exposición en el logro de los propósitos comunicativos del texto académico. Hay que añadir en la clasificación tipológica de los textos los audiovisuales, multimodales y multimediales.

El estudio realizado de las diferentes clasificaciones del texto académico, -Bhatia, (2004), Ruiz y Camps (2009); Henao, Londoño, Frías y Marín, (2010); Wingate, (2012) Aguilar, (2017), Larroyo (2020), Pulgarín et al (2021), entre otros-, permite establecer regularidades en la consideración de los tipos de textos académicos. Entre ellos: reseña, resumen, ensayo académico, monografía, artículo de opinión, artículo científico y ponencia, los cuales son pertinentes en esta investigación por considerarse las tipologías de los textos académicos de mayor presencia en el contexto en que se desarrolla este estudio.

Según el formato y las prácticas lectoras, Cassany (2000) considera que pueden ser: analógicos y digitales. El texto analógico (o impreso) a partir de su soporte (papel, libros, lápiz, máquina de escribir) se caracteriza por su linealidad, secuenciación y jerarquización de lo que informa, su código esencial es la grafía, mientras el digital (o electrónico) identificado, según soporte (computadoras, internet, iPod, tabletas, celulares) se distingue por el rompimiento de la linealidad, es discontinuo, hipertextual, multimedial, interactivo y virtual, utiliza las TIC para su elaboración, esté o no conectado el emisor a una web.

La comprensión de textos académicos multimodales y multimediales en la universidad propicia una lectura como un proceso ordenado, individual y reflexivo - y en formato digital –implica un tipo de lectura selectiva que exige del lector habilidades para navegar el texto.

De acuerdo con Domínguez, las normas de textualidad digital que funcionan como principios constitutivos de la comunicación digital pueden enunciarse como la hipertextualidad, la multilinealidad, la multimedialidad, la interactividad y la virtualidad, así como la cohesión, la coherencia, la intencionalidad, la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad y la informatividad, “que crean y definen la forma de comportamiento identificable como comunicación digital y su incumplimiento atentaría contra el proceso de comunicación digital mismo” (Domínguez, 2019, p. 11).

Un texto multimodal incluye, además de palabras, otros modos semióticos de comunicación en medios electrónicos y materiales, como dibujos, colores, fondos, íconos y sonidos, entre los posibles recursos audiovisuales que constituyen los textos. Para Anstey y Bull (2010) “los textos multimodales son aquellos que combinan dos o más sistemas semióticos, son aquellos en los que convergen en un solo mensaje imagen, sonido y lenguaje verbal”. (p. 11)

Las tipologías textuales en soporte digital determinan su textualidad en cinco criterios, además de los que comparte con el texto analógico: la hipertextualidad, la multilinealidad -o linealidad no fijada-, la multimedialidad, la interactividad y la virtualidad. Domínguez, (2019) identifica las características siguientes:

- **Hipertextualidad:** La digitalidad textual permite transformar el texto en hipertexto. Consiste en un texto y sus enlaces (links) que pueden abrirse o activarse para remitir a otros textos -o a otros tipos de información visual o auditiva- (o nodos), que, a su vez, contienen enlaces que remiten a nuevos textos (o nodos), y así sucesivamente. Un hipertexto es, en cierto sentido, como una enciclopedia.
- **Multilinealidad:** Se transforma la linealidad en multilinealidad -o linealidad no fijada-. El lector se aleja de la noción lineal de lectura para abrirse paso a las posibilidades infinitas de activar los enlaces que ofrece el hipertexto para navegar de una unidad de información a otra. Se rompen los modos tradicionales de recepción y de valoración discursivas puesto que los itinerarios de lectura pueden ser múltiples. En la textualidad digital, el propio lector es quien debe construir el itinerario de lectura. De modo que un hipertexto, es más que un texto; es un proceso de lectura por el lector gracias a las posibilidades combinatorias que le pone al alcance el soporte electrónico que lo produce.
- **Multimedialidad:** Se refiere a la capacidad de los textos electrónicos de dar cabida a unidades de información pertenecientes a diferentes medios de comunicación, como el verbal, el visual y el auditivo (palabras, imágenes y sonidos).

- Interactividad: Se refiere a la exigencia de interacción entre el usuario y el sistema informático tanto para la producción como para la interpretación del texto en formato digital. Esta interactividad entre el usuario y el sistema informático exigida por el texto y la textualidad digitales -especialmente por el hipertexto-, está implicada también por la concepción de lo virtual como potencial. La interactividad significa colaboración entre el lector y el texto a la hora de producir el significado.
- Virtualidad: Se manifiesta en el hecho de que los textos se pueden copiar en un dispositivo y pasar de un lugar o repositorio a otro. (Domínguez, 2019)

Interesante resulta para este estudio el aporte de Domínguez para quien la relación textualidad analógica/digital se puede resumir en que:

- La hipertextualidad y la multimedialidad son criterios íntimamente relacionados con los de la cohesión y la coherencia, como criterios centrados en el texto.
- La multilinealidad -o linealidad no fijada- y la interactividad son criterios dependientes de la intencionalidad y la aceptabilidad, centrados en los participantes en la comunicación lingüística, y referidos a los procesos de producción y de interpretación del texto.
- La situacionalidad y la intertextualidad, también dependientes de los anteriores, son criterios centrados en el contexto de comunicación y relacionados con las interferencias e interacciones del texto con ese contexto. (Domínguez, 2019)

En los nuevos contextos de apropiación de saberes y de diversidad tipológica, no puede obviarse que todo texto académico se distingue en mayor o menor medida por su carácter argumentativo, por lo que se comparte con Ducrot (1984) que los textos argumentativos poseen una estructura que parte de datos, inferencias y terminan en una conclusión - que varían de acuerdo con los planteamientos del autor- que puede ser aceptada u objetada.

Por consiguiente, la comprensión de textos académicos, posee una alta tendencia a la argumentación, supone un amplio conocimiento y una visión del mundo, para que el lector

interprete los postulados del autor, criterio compartido por la autora en consonancia con los reportes de García (2013) y D'Amario y Pérez (2014). De ahí la significación de que la comprensión de textos argumentativos es transversal en la enseñanza-aprendizaje en la universidad para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y posibilitar un amplio conocimiento frente a la visión de los sujetos, lo que deriva un análisis discursivo.

En esa lógica, son pertinentes los planteamientos de Moeschler (1985) y Plantin (1990) para quienes todo discurso argumentativo tiene una finalidad, una estructura lógica, una posición y una función, con el propósito de influir en el interlocutor para persuadirlo. La argumentación como fenómeno lingüístico y discursivo se materializa en textos de carácter argumentativo, pero está presente en otras tipologías textuales. Interesante lo planteado por Guy (1995) “la estructura del texto argumentativo puede describirse mínimamente como una relación de apoyo, es decir, como una relación entre enunciado - argumento y el enunciado” (p. 43).

Martínez (2002) refiere el término de desempeños de comprensión de textos argumentativos para referirse a actividades de comprensión, en las cuales el interlocutor, emisor del mensaje, pretende comprobar que su discurso es válido mediante el desarrollo de una argumentación razonada que da fuerza a sus propósitos.

En esta investigación se concuerda que las prácticas de lectura en la Educación Superior desarrollan habilidades comunicativas y capacidades creativas en los estudiantes para que asuman los retos de la sociedad actual (Valls y Zambrano, 2020); por lo que corresponde al docente dinamizar procesos de comprensión, seleccionar tipologías y modos discursivos en los cuales formulen distintas relaciones lógicas, construidas a partir del uso adecuado de la lengua y de un conocimiento racional y crítico de los contenidos.

La lectura de textos académicos es un proceso en el cual el lector aporta conocimientos, creencias, opiniones e ideologías, construidas socioculturalmente en la interpretación de lo leído y en que construye su propia significación, para ello debe establecer relaciones

causales, comparativas, temporales y otras de organización del significado, para llegar al esquema global del texto.

Desde estos planteamientos, es inherente al proceso de comprensión de textos académicos, el reconocimiento de las superestructuras propias de cada género discursivo, dado los propósitos específicos, la determinación de la intención del autor y el reconocimiento de una postura ideológica que busca en su exposición persuadir a un interlocutor determinado.

1.3. El proceso de comprensión de las tipologías de textos académicos en la universidad

En la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de los textos académicos en la universidad es esencial un sustento en las categorías de la didáctica relacionado con: los tipos de texto, sus características, las relaciones que se identifican, así como la presencia de la virtualidad en la Educación Superior como factor clave que dinamiza este proceso.

Los referentes teóricos y metodológicos del objeto de estudio de esta investigación requieren del reconocimiento de diferentes posiciones acerca de la lectura y la comprensión de textos académicos, lo cual ha variado en la medida en que se reconocen los usos e implicaciones que han tenido estos procesos a lo largo del tiempo.

Partiendo de la concepción de la lectura como un proceso sociocultural (Cassany 2006) se enfatiza en que el lector posee un cúmulo de experiencias que le proporcionan las bases para construir nuevos conceptos a partir de la lectura, es indispensable tener en cuenta diversos factores que contribuyen a la obtención de un nuevo conocimiento o una nueva información.

Puede afirmarse que la comprensión de lectura es un proceso complejo que requiere de una dotación vasta de herramientas y estrategias para develar el significado de lo que el texto quiere comunicar, dado que cada escrito contiene propósitos comunicativos específicos. Al respecto, Smith (1985, p. 17) considera indispensable correlacionar los saberes previos, la activación de los esquemas cognitivos con la información que proporciona el mismo texto, de esa manera se alcanza la comprensión.

La comprensión de textos supone, de acuerdo con Roméu (2007), un ejercicio intelectual de recepción en que se involucran lo semántico, sintáctico y pragmático de los significados que se expresan en las diferentes tipologías textuales, es un aprendizaje permanente que posibilita la expresión de conocimientos y constituye vehículo de interacción sociocultural.

Hernández ofrece una definición de comprensión de textos válida en 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)

Se concuerda con Barreras (2013) en que la comprensión es: Un proceso complejo y dinámico, durante el cual el sujeto interactúa con el texto que interpreta, mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, lo que da lugar al intercambio entre la información nueva contenida en el texto y la almacenada en la mente del sujeto, y posibilita que el texto influya en el lector, enriqueciendo o reformulando sus conocimientos, y el lector atribuya nuevos significados al texto a partir de sus inferencias (p. 56).

La comprensión de diversas tipologías textuales contribuye a formar a los estudiantes para los tipos de lectura más frecuentes. En concordancia con lo anterior, es importante reconocer que las estructuras curriculares de los programas profesionales deben enfocarse en tipos de lectura que sean productivas para el aprendizaje de los estudiantes universitarios, algunas de las cuales coinciden con clasificaciones de niveles de lectura y niveles de comprensión.

En esta investigación, los tipos de lectura asociados a textos académicos, poseen valor didáctico, a saber:

- Lectura intensiva, objetivo recopilar y retener la mayor cantidad de información posible, realizar asociaciones entre el contenido que está leyendo con el propósito de asimilarlo y

que debe apoyarse en la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, postcasts, infografías. La lectura receptiva o comprensiva, distinguida por ser especializada y avanzada, implica un lector activo, que pone en juego conocimientos previos, para interpretar, cuestionar, analizar e interrogar el contenido.

- Lectura selectiva, un tipo de lectura similar a la lectura rápida, pero la diferencia reside en que se dirige a buscar los elementos más relevantes del contenido, se emplea para redactar reseñas o conclusiones específicas, lectura informativa, cuyo objetivo es obtener conocimiento y/o transmitirlo, en el caso de la fuente, sin hacerlo en gran profundidad, como son diarios, revistas impresas o digitales) o blogs y otras redes sociales.

Otros tipos de lectura se corresponden también con los niveles: literal, inferencial y crítica. En todos ellos, las exigencias del desarrollo científico tecnológico apuntan a la presencia de medios analógicos y digitales que conviven y coexisten en los escenarios formativos.

Diferentes autores refieren tipos o niveles de lectura, según los propósitos del lector, Cadillo (1982), Montaña (2010), Colomé (2013), García (2017), Ruíz (2021), entre otros. Al respecto, se asumen como niveles de lectura:

- Lectura literal. Es el nivel básico de lectura en el ámbito académico centrada en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto.
- Lectura comprensiva. Lectura atenta y minuciosa durante la cual el lector cuestiona el qué, el cómo, el cuándo, el quién, el dónde y el porqué de las ideas del texto. Se requiere integrar los conocimientos previos del lector a aquello que lee con el fin de poder construir una interpretación. Comprender supone llegar a conclusiones del material y extraer las ideas principales del texto.
- Lectura analítica. Suelen hacerse esquemas, resúmenes, anotaciones. Es la lectura que se pregunta por el sentido de la obra. Busca el porqué del texto. Para descubrirlo se deberán hacer diversas preguntas entre las que se 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. Implica abstracción, meditación, 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, asume nuevas alternativas en el análisis. Promueve al lector a pensar y reflexionar respecto a sus propios conocimientos, carencias y fortalezas.
- Lectura crítica. Es la lectura de carácter evaluativo donde intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, toma distancia del contenido del texto para emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada y debe centrarse en la exactitud, aceptabilidad y probabilidad: de adecuación y validez y de rechazo o aceptación.

En correspondencia con los niveles de lectura, es pertinente asumir las clasificaciones aportadas por Pérez-Abril (1999), para el contexto colombiano:

- Nivel de lectura literal / comprensión localizada del texto
- Nivel de lectura de tipo inferencial / comprensión global del texto
- Nivel crítico - intertextual / Lectura global del texto.

Estos niveles posibilitan que los estudiantes se apropien de los conocimientos y revelen actitudes críticas, valorativas y reflexivas como expresión de su esfera afectiva y motivacional, es coherente con la posición de Van Dijk (1985): “en la medida que tenga mayor conocimiento del mundo podrá ser más efectiva su interpretación del texto” (p. 121). Esta idea concuerda con Roméu (2007), quien concibe leer como una actividad que, requiere de lectores activos “que tomen una posición no pasiva ante el texto, se estimulen, se emocionen, se involucren... solo así tomarán decisiones ante su lectura. El lector debe evolucionar, crecer junto al texto: es la vía para lograr su comprensión” (p. 155)

El lector extrae ideas, arriba a conclusiones y valoraciones sobre el texto, con el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas 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 él se esperan, que vuelve a la valoración del cumplimiento del objetivo propuesto, de los aciertos, desaciertos y eficiencia lectora (García, et al., 2013).

En este orden, las inferencias tienen un nivel de complejidad dado que el lector pone de manifiesto que es capaz de interpretar lo que no se expresa de manera directa en el texto. En esa línea de pensamiento, Colomé (2013) le otorga un especial lugar en la comprensión lectora de los maestros primarios, lo que es común a esta investigación. “Las inferencias se identifican con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto”. (León, 2003, p. 23).

Las inferencias favorecen el acceso del mundo del autor (Cassany, 2006), del texto y el contexto “para predecir conductas, para entender la realidad y para comprender mensajes abstractos” (León, 2003, p. 24). También, “desvelar lo oculto ..., leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita en el pasaje (...) Con ellas generamos expectativas sobre una situación dada y que nos parece cierta, aunque no siempre sea así” (León, 2003, p. 24).

De allí que se deriven diferentes aportaciones sobre lo que supone la lectura como proceso e interacción. Desde esa perspectiva, múltiples estudios dan cuenta de las transformaciones en la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se comparte con Mañalich, R., (1999) que la comprensión lectora es un proceso intelectual e interactivo (texto / lector / contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto,

concepción del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida (p. 36), lo que sugiere que es más que un aspecto cognitivo, implica la esfera afectiva y motivacional, activa las vivencias de los que participan en el proceso, a partir de las experiencias, en la comprensión se accede a la interacción mediante un diálogo entre lector y autor del texto, mediado por el contexto.

Del mismo modo, el lector, además del factor social propio, incorpora el contexto histórico - social del autor para develar con certeza la procedencia de sus apreciaciones y las maneras de comprender el entorno. Guerra, et al. (2016) señala que el lector penetra en el mundo socio-cultural del autor, asume su posición para establecer las conexiones intertextuales, intratextuales y supratextuales. Ese movimiento no es exclusivamente témporo-lineal, se orienta con pausas (para descifrar significados lexicales, fraseológicos y aún sintácticos), con retrocesos (para descifrar significados contextuales) y con adelantos (para predecir o dar un salto en el texto).

De ahí que, de acuerdo con Van Dijk (2000), el modelo interactivo propicia la participación activa del lector ante el texto, apoyado en los saberes que posee sobre el tema y da sentido a lo que lee: “la comprensión como resultado final de la lectura se logra cuando: los procesos de decodificación se encuentran lo suficientemente adquiridos como para que la atención pueda dirigirse hacia el procesamiento semántico del texto; la información contenida en el material leído se integra con los conocimientos previos que posee el lector; el proceso se adapta a los distintos propósitos de lectura, lo que requiere del lector, actuar estratégicamente” (p. 45).

De acuerdo con Montaña (2010), las estrategias que se utilizan en la preparación para la lectura implican el porqué y el para qué se va a leer, precisan con qué fines u objetivos se plantea la lectura: para aprender, para practicar la lectura en voz alta, para obtener

información, para demostrar que se ha comprendido. Al respecto, en esta tesis se suscriben las sugerencias metodológicas y procederes didácticos, de Montaña (2010, p. 93):

- Estrategias previas a la lectura: Implican el por qué y el para qué voy a leer, o sea, la determinación de un objetivo, de una finalidad de lectura. Se pueden hacer preguntas para activar el conocimiento previo como: ¿qué sé de este texto?, ¿de qué trata?, ¿qué me dice su estructura? ¿en qué formato se presenta?
- Estrategias durante la lectura: En este momento se formulan hipótesis y se hacen predicciones, se realizan preguntas sobre lo leído, se aclaran posibles dudas acerca del texto, se releen las partes que no quedan claras, se consultan diversas fuentes de información que puedan ayudar a esclarecer las dudas (diccionarios, enciclopedias y otros materiales analógicos o digitales).

Se piensa en voz alta para asegurar la comprensión de lo que se lee; se crean imágenes mentales para lograr una visualización de determinados fragmentos, pasajes, detalles; se hacen esquemas, anotaciones, resúmenes, dibujos, para reflejar los nexos entre lo que leen y sus vivencias, que no es más que adquirir conciencia del texto.

- Estrategias posteriores a la lectura: En esta fase se evalúa la comprensión obtenida del texto, generalmente se hacen resúmenes, se formulan y responden nuevas preguntas, se recuerdan pasajes significativos, o sea, recontar o reconstruir el texto y se memorizan fragmentos de él.

La aplicación de estrategias de anticipación o predicción está estrechamente vinculada con los conocimientos previos; se comparte con Solé (1992) y Colomé (2013) que las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto con el apoyo de la interpretación, los conocimientos previos y la experiencia del lector.

Los referentes didácticos que sirven de base enfocan su direccionalidad a la enseñanza y el aprendizaje “pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todo el conocimiento que necesita” (Smith, 1985, p. 22). Justamente, Lorie (2008) plantea un modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde la preparación de los estudiantes de primer año inicial de la carrera Educación Primaria, del cual se toman las clasificaciones ya abordadas y los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Superior, lo que sirve de punto de partida en esta investigación.

En este sentido, la comprensión de textos académicos demanda de la actividad verbal en la cual participan profesores y estudiantes. Los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas organizativas y la evaluación deben incorporar estrategias cognitivas y metacognitivas en que se articulen las tipologías textuales para la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos creativos.

De acuerdo con Carlino, et. al. (2013, p. 13), en las clases hay que promover, incluir, orientar, y retroalimentar en cada asignatura la lectura y con ella la escritura, tanto por su potencial epistémico (leer y escribir pueden favorecer el aprendizaje de los contenidos si hay una participación activa), como por el uso del lenguaje con especificidades disciplinares, que se aprenden en contexto.

Sin embargo, en esa línea de pensamiento, la lengua integra disciplinas, áreas del saber, modos de actuación, habilidades, valores, actividad creadora, transversalizar la lectura posibilita un nuevo modo de captar y producir un conocimiento. Es así fundamental incorporar estrategias tanto mentales como lingüísticas que propicien en los lectores una efectiva orientación sociocultural.

Se reconoce en esta tesis el interaccionismo sociodiscursivo de Bronkard (2006) como una propuesta que facilita la discursividad y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua española y la literatura, propuesto por Roméu (2007) como

síntesis de una concepción integradora en tres componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción, lo que enriquece los fundamentos de la comprensión de textos académicos, porque permiten el diseño, planificación, organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en una dinámica y compleja relación que exige el establecimiento de relaciones jerarquizadas entre ellos, mediante el tratamiento de un componente principal; en esta investigación: la comprensión de textos, uno subordinado y uno incidental.

La lectura como saber interdisciplinar es una oportunidad de 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.

Para la lectura y comprensión de un texto académico no existen métodos únicos, cada lector traza sus estrategias al respecto. En esta tesis se tomó una secuencia básica a partir de las propuestas de Sales (2007), Roméu (2013), Domínguez (2014), con la cual se concuerda:

- 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, de predicción, de inferencia, de autocontrol y de 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.

- Relación del conjunto de perspectivas mencionadas en el texto con las de otros leídos previamente.
- Inferencia a partir de las implicaciones de lo leído más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector.
- Toma de nota de lo leído. Supone registrar las citas relevantes o esclarecedoras y elaborar ideas propias a propósito de lo leído: comentarios, qué hace pensar estas citas, qué se comprende y qué no, en qué temas tendría que profundizar, etc.
- Resumen de la significación del texto aplicando diferentes técnicas: construcción de un párrafo, cuadro sinóptico, sumario o esquema.

En este aspecto, cobra valor epistemológico la categoría actividad, de acuerdo con Leóntiev (1982), “(...) 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 estas operaciones facilitan la comprensión de los significados de lo que se lee, la lectura es actividad verbal e intelectual en que se incorporan vivencias, conocimientos previos que amplían lo que dice el texto y la comprensión de lo que se lee se activa con las inferencias.

Los nuevos modos de leer, escribir y aprender obligan a los profesores a replantearse sus prácticas de enseñanza, como un escenario de aprendizaje para la construcción del conocimiento, la resolución de dudas y la orientación pedagógica y didáctica que facilita el desarrollo de los espacios académicos. De los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se otorga valor a los métodos de enseñanza, de interés a partir de la propuesta de Roméu (2007):

- Los heurísticos, porque suponen la búsqueda parcial o total del conocimiento, lo que puede tener lugar mediante la exposición del profesor, la conversación o el trabajo independiente.

- Los problémicos porque parten de determinar la existencia de una contradicción (el problema) cuya solución debe revelarse en la clase y es muy factible para los textos académicos de carácter argumentativo. En este caso, es el docente quien formula el problema y la solución puede ofrecerse o resultar de la conversación o el trabajo independiente del estudiante.
- El investigativo, muy dado en los contextos universitarios, exige el planteamiento del problema y la búsqueda de su solución por parte del alumno lo que adopta externamente la forma de trabajo independiente.

En las condiciones de semipresencialidad/virtualidad de la Facultad de Educación Virtual Distancia, estos métodos favorecen un aprendizaje colaborativo, a partir de que dan relevancia a la interacción social, al trabajo conjunto y a la participación activa con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, pues la responsabilidad principal del aprendizaje recae en los estudiantes. En este sentido, en la comprensión de textos multimodales se promueve el uso de herramientas y recursos didácticos como debates, foros, ejercicios de análisis y discusión, valoración de decisiones, controversias estructuradas y asunción de posiciones éticas.

Interesante en este estudio lo planteado por Jewitt (2014) acerca de la multimodalidad, entendida en términos generales como varios modos de lenguaje y reconoce en estos modos: los gestos, las fuentes, los colores, las imágenes, los comics, la música, el movimiento, el audio, lo visual, entre otros. Notable la idea de Fernández (2009) sobre el concepto tradicional de la alfabetización en relación a la habilidad de leer y escribir, el cual ha sido cuestionado por la aparición de “nuevos tipos de textos” asociados con la posibilidad de construirlos, transformarlos y desplegarlos electrónicamente.

En consonancia con lo anterior, el uso de las TIC es un aspecto relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior para mejorar los ambientes virtuales con

herramientas que permiten enriquecer el lenguaje y la comprensión con el empleo de tipologías textuales en consonancia con los objetos virtuales tales como: los podcasts, los chats y foros que poseen un efecto en el manejo del discurso y los procesos de oralidad; al respecto, las blogs y las páginas Web, que son herramientas para dinamizar tanto los procesos de lectura y escritura de una manera interactiva, los foros para enriquecer las posturas, ideas y criterios que plantean los estudiantes frente al abordaje de una lectura de un texto.

Todo ello implica un desafío para la didáctica de la lengua y revela la necesidad de una mirada de cara a las mutaciones que se manifiestan en los modos de leer en la universidad por el efecto de las tecnologías y la navegación en la web: foros, redes, chats, postcats, grupos con diferentes aplicaciones.

Es por ello que el texto, desde su carácter expansivo y multidisciplinario, propicia aprendizajes tanto a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal; ya que favorece al sujeto en la toma de posturas críticas frente a lo que aprehende. El análisis, comprensión de lectura y escritura académica, demanda de una serie de requisitos que deben considerarse para el desempeño profesional de los futuros profesionales, para reconocer y aplicar las tipologías textuales como parte de las competencias básicas.

1.4. La comprensión de textos académicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Facultad Educación Virtual Distancia

El estudio del Modelo Curricular de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, evidencia el proceder institucional desde sus objetivos misionales en los programas que se imparten en la universidad. En este modelo curricular, acorde con la filosofía institucional se favorece el desarrollo humano a partir del equilibrio entre los cursos transversales y las acciones extraescolares de Bienestar Universitario sustentada en la “pedagogía humanista” del enfoque pedagógico praxeológico.

La estructuración en el Componente Básico Profesional (CBP) ayuda al desarrollo de: Competencias transversales para todos los programas de UNIMINUTO (General) y Competencias básicas (Profesional) que desarrolla una facultad, lo que favorece la atención a la comprensión de textos académicos.

El Componente Básico Profesional se divide en subcomponentes:

-Gestión Básica de la Información, en el cual se declara:

- Poseer habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, que permitan compartir y construir conocimiento en comunidades académicas.
- Aprovechar los recursos informáticos que le ofrece UNIMINUTO para mejorar sus posibilidades de éxito académico aprehendiendo prácticas efectivas, apropiadas y responsables sobre el uso de los sistemas tecnológicos y el tratamiento y la difusión de la información.
- Practicar en los entornos virtuales el trabajo colaborativo, procesos de aprendizaje autónomo, que le posibiliten demostrar responsabilidad en su formación profesional.

-Comunicación escrita y procesos lectores, en el cual se declara:

- Elaborar mensajes coherentes con la aplicación de la gramática del idioma español y los elementos prácticos necesarios en la producción de textos escritos o verbales.
- Comprender y sintetizar textos escritos mediante el uso adecuado de estrategias de lectura y escritura.
- Argumentar en forma clara y concisa ideas sobre una temática específica que ha sido resultado de una lectura previa.
- Producir textos tipo ensayo, reseña, comentario, resumen e informe con las características generales para la construcción de los mismos.

En este estudio, la interdisciplinariedad se asume desde dos aspectos fundamentales vinculados al objeto de estudio: una académica (epistemológica) y otra instrumental

(práctica). La primera con el objetivo de sistematizar los saberes y la determinación de un cuadro conceptual global y la segunda con el fin de organizar didácticamente el proceso de comprensión de textos académicos, por su carácter variado, multifacético y complejo, con la finalidad de obtener un saber aplicable en la práctica educativa universitaria, en correspondencia con las crecientes demandas en la formación de profesionales en UNIMINUTO.

En el ámbito educativo, es acertado lo que señala Rodríguez: “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” (1997, p. 8). En consonancia con ello, se reconoce la interdisciplinariedad como la integración de conocimientos y frente a la avalancha de información posibilita interactuar con las exigencias y los cambios acelerados de conocimientos, actitudes y valores que se generan.

Se comparte con Jiménez 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”. (2014, 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 práctica educativa la interdisciplinariedad es un principio que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje. La necesidad de la formación del estudiante se consolida a partir de la integración de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en este proceso y en correspondencia exige una unidad que rebasa cualquier diferenciación de lenguaje o enfoque entre las asignaturas y disciplinas para facilitar la concreción del enfoque praxeológico de la UNIMINUTO.

Se trata de una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la articulación efectiva entre las asignaturas, ya que se adquieren nuevos criterios y formas diversas en su

impartición, donde prima una mayor amplitud, flexibilidad y creatividad. Al respecto, se comparte con Grisolia (2016), que la interdisciplinariedad ofrece una forma para superar la fragmentación del conocimiento que la especialización exhibe como inevitable, permitiendo realizar una cierta unidad del saber, no como una “reducción a la identidad”, sino como toma de conciencia de la complejidad de las realidades que nos rodean. (2016, en línea, p. 11).

Al profundizar en los estudios que amplían el referente epistemológico y esclarecer su real alcance, se asume que la interdisciplinariedad en los contextos académicos, es una forma de pensar y proceder para asimilar creadoramente el conocimiento y resolver los complejos problemas del aprendizaje que se adquieren mediante la lectura y se rehacen a través de la escritura. El valor didáctico radica en que posibilita relaciones objetivas vigentes en la naturaleza y la sociedad, mediante el contenido de las diferentes disciplinas del plan de estudio.

Sobre la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Álvarez, (2004), Mañalich (2005), Jiménez (2014) aportan ideas que enriquecen las posturas para enfrentar con éxito la compleja realidad que se investiga en este estudio, 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 (Jiménez, 2014), así como enfocar la resolución 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, validar supuestos, extraer conclusiones y englobar los resultados alcanzados en un conjunto más o menos organizado.

Mañalich (2005) subraya la condición instrumental y metodológica de la interdisciplinariedad al identificarla con un proceso mental 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).

En las ciencias de la educación, la interdisciplinariedad es pertinente en los complejos procesos interculturales y multiculturales porque en la adquisición, procesamiento y comprensión de la información la lectura facilita la reflexión permanente en los diversos entornos de aprendizaje como acto intercultural.

La práctica, la apropiación y la interiorización de los tipos de discursos o textos originan diversos tipos de razonamientos humanos. En esta triple articulación se manifiesta la lectura y comprensión de textos en los cuales ocurren aprendizajes sociales y académicos. Así, al reproducir un tipo de discurso el estudiante debe proceder a la planificación interna de los segmentos en cuestión, aprendiendo a ejecutar esos procesos indisolublemente mentales y verbales como son los razonamientos: razonamientos prácticos implicados en las interacciones dialogales; razonamientos causales-cronológicos implicados en las narraciones y relatos; razonamientos de orden lógico y semilógico implicados en los discursos teóricos.

Este proceso de comprensión integra la descripción, análisis y construcción, según el pensamiento de Bronckart (2004, 2012) los estudiantes han de aprender a manejar las disímiles estructuras de la lengua en función de un contexto, de unos receptores, de unas intenciones y a elegir las más convenientes para los fines que se plantea.

Por otra parte, los medios de comunicación y plataformas digitales propician una expansión de los modos de leer y la combinación de materiales para el consumo cultural; en la actualidad se lee, escucha, y se producen nuevos textos en diferentes códigos, en los cuales se descubren intertextos, metatextos, hipertextos, derivados de la lectura de otros textos, así ese encadenamiento, esa “araña” comunicativa se extiende en las redes de conocimiento, y afecta en el discernimiento, la lectura crítica de los significados que se adquieren en la lectura plural.

Esto implica que los profesores deben integrar de manera efectiva el uso de las tecnologías y las tipologías textuales en la actividad docente, y enseñar a los alumnos, para que se

desarrollen como consumidores críticos y creadores informados, estableciendo parámetros para evaluar la relevancia, rigurosidad, confiabilidad y perspectiva de la información en línea.

1.4.1. La virtualidad y sus particularidades para la comprensión de textos académicos

En la interconexión global que vive la sociedad contemporánea, vencidas las dos primeras décadas del siglo XXI, las herramientas informáticas con las que se manejan los contenidos y formatos visuales con enorme facilidad, dan importancia y relevancia a la multimedialidad.

A partir de la realidad educativa universitaria colombiana, el Ministerio de Educación Nacional ha tipificado tres generaciones tecnológicas: una primera sustentada en un intercambio por correspondencia de documentos en físico entre el estudiante y la institución, una segunda que incluye otros medios de comunicación también intercambiables entre el estudiante, el profesor y la institución como lo son: casetes de audio y video, CD, memorias USB y otras tecnologías de comunicación y almacenamiento, así como la asistencia física a los espacios de la institución de forma ocasional y una tercera acompañada del uso de equipos de cómputo, móviles, las ventajas del internet, el uso de animaciones, plataformas, aplicaciones y simuladores, entre otros emergentes. Así, la virtualidad no es solo uno de los rasgos esenciales en las prácticas socioculturales en el ámbito académico y en la vida cotidiana, necesidad y a la vez impulso de las conexiones, interacciones, fusiones e integraciones de los diversos saberes en la vida profesional y personal, sino que es parte distintiva de la Facultad Educación Virtual Distancia de UNIMINUTO.

Al respecto, se halló de interés para esta investigación en el contexto colombiano, la definición aportada por Farfán (2016) sobre virtualización: Un proceso lógico, resultante del desarrollo de las TIC y de sus potencialidades para gestar e implementar ambientes propiciatorios de interacción social, a partir de la capacidad de estas tecnologías para generar recursos, aplicaciones, herramientas y entornos, que hacen posible la participación activa de

los sujetos, con independencia de las limitaciones espacio-temporales y de los múltiples recursos que supone dicha interacción en ámbitos convencionales (p.5).

En correspondencia con ello, y dadas las particularidades de la Educación Superior colombiana, las aulas virtuales constituyen un recurso esencial para el proceso de enseñanza - aprendizaje, a fin de contribuir al cumplimiento de los objetivos del Modelo pedagógico, por lo que enseñar y aprender requieren de tipos de lectura, antes, durante y después para la comprensión de textos académicos, que permita a los estudiantes la adquisición de los contenidos de cada asignatura. En UNIMINUTO, las aulas virtuales se integran desde su Modelo Educativo a Distancia implementado en 2004, perfeccionado durante este período y consolidado como una propuesta en las concepciones didácticas asumidas a partir de la pandemia de COVID 19.

Las aulas virtuales son una modalidad educativa diferente a las aulas presenciales y se desarrollan de manera complementaria o independiente de las formas tradicionales de la educación. Son plataformas móviles que proporcionan herramientas que facilitan la docencia presencial/semipresencial/virtual y la creación de espacios colaborativos. Surgen a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El aula virtual implica, de acuerdo con Alejo y Aparicio, (2021) que el docente prepare las condiciones necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura; lo cual incluye materiales docentes, recursos y actividades a desarrollar por los alumnos de manera asincrónica.

Estas plataformas promueven un sistema de enseñanza-aprendizaje cooperativo y colaborativo, el alumno toma decisiones acerca de su aprendizaje y logra establecer su propio ritmo, corresponde al profesor crear un ambiente adecuado, seleccionar textos de diferentes tipologías analógicos y digitales, unimodales y multimodales que permitan al estudiante

construir su propio conocimiento a partir de sus orientaciones y de los materiales didácticos, los recursos y las actividades que pone a su disposición.

La complejidad de los procesos que se entretienen en el consumo y procesamiento de la información hace que el estudiante durante la apropiación y uso del conocimiento interactúe con textos en diversos formatos y plataformas y devuelva sus saberes con significados y sentidos en los que se manifiestan sus vivencias, orientación valorativa y creatividad.

1.4.2. El proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia

El proceso investigativo desarrollado en el contexto de la UNIMINUTO, sede Bello, Colombia, reveló las particularidades del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos académicos, para contribuir a las aspiraciones del modelo educativo de esta institución y de la alfabetización académica como rasgo distintivo, de ahí que se expresa en los siguientes términos:

El proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia se define por ser un proceso intelectual, interactivo, en que se integran conocimientos, habilidades, actitudes y actividad creadora que propician un pensamiento crítico mediante la adquisición de saberes, que revela el manejo de diversas tipologías del texto académico, y facilita asumir posturas reflexivo-valorativas de lo que se lee, en los formatos analógicos y digitales, en correspondencia con las aspiraciones del proyecto educativo institucional de la UNIMINUTO”.

La determinación de las siguientes dimensiones ofrece la atención a su desarrollo:

- **Cognitiva.** Se expresa en la informatividad y eficacia de lo que se dice y cómo se dice. Se percibe en el reconocimiento de la información implícita y abstracta en los diferentes tipos de textos académicos mediante las inferencias de lectura. Se aprecia en el grado en que se:

- Identifica la información explícita en el texto

- Identifica la intención comunicativa
- Relaciona la información con otras presentes en el texto (extrapolación).
- **Procedimental.** Se refiere a los procedimientos para el manejo de diversas tipologías textuales. La comprensión de las tipologías textuales, de acuerdo con los objetivos de los contenidos que se abordan en el año académico:
 - Identifica la tipología textual y su superestructura.
 - Reconoce las características de los diferentes tipos de textos académicos.
 - Muestra variedad en el empleo de tipologías textuales virtuales.
- **Actitudinal.** Se manifiesta en la postura afectivo - reflexiva y valorativa en la producción textual que se genera, asociada a las vivencias y al pensamiento crítico y creativo. Se manifiesta en que:
 - Relaciona nuevos significados y sentidos, con originalidad y posiciones éticas en correspondencia con la misión de UNIMINUTO.
 - Muestra sus vivencias y una relación afectiva en las nuevas ideas que expresa.
 - Muestra una actuación reflexiva y valorativa a partir de lo que se ha comprendido.

La determinación de tres dimensiones y sus correspondientes indicadores constituyen una forma de expresión del objeto estudiado, a fin de desarrollar conocimientos y valores, en las actividades en cada espacio académico.

Conclusiones del capítulo 1

El abordaje del proceso de comprensión de textos académicos en la Educación Superior colombiana como resultado de la articulación de la alfabetización académica, la comprensión de textos y el discurso académico, se sustenta en los referentes de la didáctica de la lengua, en particular de la comprensión de textos académicos y la diversidad tipológica en el contexto de la formación en espacios de semipresencialidad y la virtualidad, posibilita contribuir al proyecto educativo institucional en UNIMINUTO.

**CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ACADÉMICOS Y MODELO DIDÁCTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ACADÉMICOS EN LA FACULTAD EDUCACIÓN VIRTUAL DISTANCIA DE LA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS, SEDE BELLO,
COLOMBIA**

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS Y MODELO DIDÁCTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA FACULTAD EDUCACIÓN VIRTUAL DISTANCIA DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS, SEDE BELLO, COLOMBIA

En este capítulo se muestra el resultado del diagnóstico actual, a partir de la aplicación de un sistema de métodos que propiciaron la valoración del estado de las dimensiones e indicadores de la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de UNIMINUTO, sede Bello; se presenta el modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en dicha facultad, sus fundamentos, principios teóricos, componentes, relaciones y metodología para su implementación.

2. 1. Valoración de los resultados del diagnóstico actual del proceso de comprensión de textos académicos en la Facultad de Educación Virtual Distancia, sede Bello

Para la valoración de los resultados se estableció la parametrización de la variable con el fin de indagar sobre cómo se manifiesta el proceso de comprensión de textos académicos (Anexo 1) y se establecieron las escalas a fin de evaluar el estado en cada momento del proceso investigativo.

La aplicación de los métodos de investigación empírica: revisión de documentos (Anexo 2), observación de clases, (Anexo 3), entrevista a Directora del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil y al Decano de la Facultad (Anexo 4), Prueba Pedagógica Inicial (Anexo 5) y Encuesta a estudiantes (Anexo 6), permitió explorar los conocimientos, procedimientos y actitudes de estudiantes y profesores en el proceso estudiado, además del aprovechamiento

de técnicas e instrumentos diseñados por la autora o tomados de las normativas establecidas por la institución.

En los documentos de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello, (Anexo 2), en correspondencia con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006), se estructura una secuencia que se va desarrollando de manera progresiva en los momentos en los que el estudiante avanza en su aprendizaje, en relación con las habilidades comunicativas relacionadas con la lectura, la escritura, la oralidad, la escucha, la literatura y la relación de estas con las tecnologías y la formación de ciudadanos.

El estudio y análisis de este instrumento ofreció información acerca de la composición por carreras Licenciatura en Pedagogía infantil (LPID), Licenciatura en Educación Artística, Licenciatura en Contaduría Pública (CTDP) y los programas de Licenciatura en Salud Ocupacional (ASOD), y Licenciatura en Administración Financiera, los cuales son concebidos de acuerdo con la naturaleza de la Facultad y cuyo núcleo común es la concepción virtual-distancia.

En estas carreras, el logro de las competencias profesionales, en correspondencia con la educación universitaria colombiana, tiene como uno de sus sustentos la Alfabetización académica y la comprensión de textos académicos, como proceso esencial que ocurre dentro de ella, muy asociado a los saberes a lograr en el seguimiento desde los niveles educativos precedentes. El estudio realizado apunta a la necesidad de articular acciones, que favorezcan una respuesta desde las ciencias de la educación, para contribuir a la motivación y comprensión de tipos de textos vinculados a los perfiles de las carreras.

Se realizó la observación de 10 clases presenciales durante el año 2019, en las carreras de Licenciatura de la Facultad Educación Virtual Distancia y en sus asignaturas, a saber: en Salud Ocupacional (3) en las asignaturas: Costos y medicina preventiva, Seguridad y salud

en el trabajo e Investigación en accidentes de trabajo; en Pedagogía Infantil (3), en las asignaturas Gestión educativa, Ambientes de aprendizaje y Proyección y participación comunitaria; en Educación Artística (2) en la asignatura Técnica vocal; en Administración financiera (1) en la asignatura Procesos administrativos y en Contaduría pública (1) en la asignatura Estructura financiera colombiana, mediante una guía de observación (Anexo 3) con el objetivo de observar el comportamiento del proceso de comprensión de textos académicos.

En cuanto a las tipologías utilizadas en las clases se observa el trabajo con las secuencias discursivas: expositiva (seis clases, 60%, dos de Pedagogía Infantil, dos de Salud Ocupacional, una de Administración Financiera y 1 de Educación Artística), descriptiva (cuatro clases, 40%, una de Salud Ocupacional, una de Contaduría Pública, una de Pedagogía Infantil y una de Educación Artística) con predominio del texto expositivo. Se constata la ausencia del trabajo de comprensión de textos académicos de la secuencia discursiva argumentativa en todas las carreras.

En relación con las orientaciones en el momento de pre-lectura solo en una clase (10%, asignatura Estructura financiera colombiana de la carrera Administración Financiera) se observa la determinación de una finalidad de lectura, se activa el conocimiento previo sobre el tema y se trata de hacer inferencias a partir del formato del texto, en el 90% restante (9 clases), no se observa. Durante la lectura, solo en una clase (10%, asignatura Gestión educativa en la carrera Pedagogía Infantil) se presenta un sistema de preguntas para acceder al texto, se aclaran posibles dudas y se orienta la consulta del diccionario u otras fuentes para esclarecer las dudas, en el 90% restante, no se observa.

Se identifica que el docente no posee dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas para orientar la comprensión de este tipo de texto y la carencia de actividades para su motivación; los textos más leídos por los estudiantes son los textos de primera mano, como los apuntes,

los materiales elaborados por los profesores, las páginas web, los blogs, los textos y capítulos propios de la carrera, pero muy pocos leen otros textos para complementar los dados por el profesor.

En el momento de pos-lectura, aunque se evalúa la comprensión del texto en las 10 clases (100%), se realiza de forma oral, generalmente se lee lo que el estudiante ha comprendido, pero no se formulan y responden nuevas preguntas para reconstruir el significado del texto. No se observa una base orientadora sólida de los procesos de prelectura, lectura y pos-lectura. No se aprecia la enseñanza de estrategias para que los estudiantes mejoren los niveles de comprensión y lectura crítica de textos con fines académicos, que le permitan argumentar y escribir de forma coherente, no se precisa la realización de actividades de valoración crítico-reflexiva sobre lo leído ni se potencia la construcción de posturas ideológicas de los lectores. No se aprecia en ninguna de las clases observadas la selección intencionada de objetivos, métodos, formas de organización y de evaluación potenciadoras de las relaciones interdisciplinarias para la comprensión de textos académicos.

En cuanto al empleo de recursos tecnológicos para la comprensión de lectura de textos académicos, solo se observó en 1 clase (10%, asignatura Estructura financiera colombiana de la carrera Administración Financiera) se orientó el trabajo con un material didáctico que se encontraba en un sitio de internet y la lectura y el cumplimiento de las actividades implicaban la lectura de derecha izquierda y de arriba a abajo, interrumpida por la inclusión de hipertextos que invitaban a los estudiantes a realizar un recorrido por otros sitios de Internet (mirar videos o consultar páginas para cumplir con las consignas)

En una clase (10%, asignatura Costos y medicinas preventivas, de la carrera Salud Ocupacional) el material que se orientó presentaba un diseño y una distribución de párrafos similares a una página impresa tradicional. El estudiante debía realizar una lectura de izquierda a derecha y de arriba a abajo, prácticamente sin interrupciones, las imágenes se

presentaban como ilustraciones de lo referido de manera verbal. En este sentido, las actividades propuestas no integraron tecnologías digitales. En el resto de las clases visitadas, (8, 80%), no se observó el empleo de recursos tecnológicos para la comprensión de lectura de textos académicos.

Estas preocupaciones permitieron a la doctoranda la solicitud de una entrevista a la Directora del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil y al Decano de la Facultad, (Anexo 4) para caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos académicos en los estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia de la sede Bello, Colombia.

De esta entrevista trasciende que:

- Las falencias se relacionan con la enseñanza de estrategias de comprensión de los textos.
- La situación de aprendizaje persiste aún en los últimos semestres de las carreras, lo que permite inferir, que las problemáticas asociadas a la lectura y escritura, acompañan la estancia universitaria e incluso el ejercicio de la vida profesional.
- La interpretación de textos y la manera como los profesores y estudiantes llevan a cabo procesos mentales para llegar a la comprensión, es una tarea que responsabiliza a ambos actores.
- La proyección didáctica de la facultad se orienta al trabajo hacia la enseñanza- aprendizaje analógico y digital, mediante la semipresencialidad/virtualidad, sin embargo, se requiere de acciones que faciliten su concreción desde las ciencias de la educación.
- Se demandan nuevas acciones didácticas que favorezcan la comprensión de textos académicos en que profesores y estudiantes se apropien de conocimientos, herramientas metodológicas y recursos de aprendizaje en los cuales se combinen de manera armónica los distintos tipos de textos académicos.

La valoración resultante de este diagnóstico muestra potencialidades en el Modelo curricular de UNIMINUTO para alcanzar los objetivos planteados desde su enfoque humanista y

praxeológico a partir de analizar y recopilar la información del contexto de sus carreras y programas y que conducen a aplicar de manera creadora propuestas que brinden diferentes opciones para el proceso de la formación integral desde la comprensión de textos académicos como un proceso en que se articulan saberes necesarios a todas las carreras.

Aspectos importantes identificados en las observaciones de clases:

- Falta de homogeneidad en el manejo de las tipologías textuales, niveles y tipos de lecturas, así como actividades encaminadas a que los estudiantes expresen con profundidad sus consideraciones éticas en torno a lo que dice el texto, se propicie la cohesión y coherencia en la producción textual que deviene de la comprensión.
- La relación objetivo-método-evaluación y formas de organización no siempre parte de beneficiar las relaciones interdisciplinarias tomando como centro la categoría texto académico.
- Hay carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al empleo por los profesores de recursos de hipertextualidad, multilinealidad y multimedialidad que favorezcan un uso óptimo de lo que ofrece la web, con tipos de lectura que aprovechen el formato digital en sus amplias posibilidades.
- Se hace necesario el empleo más evidente de la virtualidad.

Se muestra la necesidad de abordar acciones que favorezcan todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos académicos, para contribuir a la alfabetización académica, dadas las características de las carreras en la Facultad Educación Virtual Distancia desde un adecuado diagnóstico de los estudiantes y de las condiciones en que funciona la enseñanza. En este estudio se tuvo en cuenta la Prueba pedagógica inicial (Anexo 5) aplicada por la Universidad Minuto de Dios en el año 2019, según las categorías utilizadas por el ICFES para la valoración de las pruebas SABER PRO y los indicadores de

las dimensiones de la comprensión de textos académicos establecidos en el capítulo 1. Las pruebas se aplicaron en formato analógico y digital.



Gráfico. 1 Población encuestada. Fuente: Elaboración propia 2019

En este instrumento se buscaba, además, verificar si existían diferencias considerables en el proceso de comprensión de textos académicos en formato analógico y digital, en los estudiantes de los programas que participaron en el estudio.

El comportamiento de las categorías utilizadas por el ICFES y que fueron tenidos en cuenta en la tesis para conocer sobre las competencias en lectura en los diferentes niveles de los programas que participaron en el estudio, se comportaron de la siguiente forma:

Identificación de información implícita en el texto e identificación de información abstracta. Su objetivo estuvo encaminado a identificar el nivel de lectura inferencial de los estudiantes. Se arrojó como información que, en las pruebas digitales, el 57% de las respuestas fueron incorrectas, frente a un 43% de respuestas correctas, mientras que en las pruebas físicas el 62% de las respuestas se catalogan como incorrectas, frente a un 38% de respuestas correctas. Esto evidencia que más de la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba, en ambos formatos, no alcanzan el nivel inferencial de lectura; y en promedio el 39% de los estudiantes no logra deducir información que se encuentra implícita en el texto, lo que les impide hacer análisis profundos que impliquen procesos de pensamiento complejo. 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 del mismo.

Reconocimiento de tipologías y estructuras textuales. Se buscó identificar qué tanto los estudiantes reconocen las tipologías textuales y la superestructura de los textos. La comparación de los resultados entre las pruebas física y digital, para la primera (prueba física) solo un 15% de respuestas correctas, frente a un 85% de incorrectas, mientras que en la física el 18% de las respuestas son correctas, frente a un 82% de incorrectas, lo que no constituye una diferencia notable entre ambos formatos, las diferencias no se hallan en el uso de diferentes formatos sino en lo cognitivo y procedimental con respecto a la comprensión de textos.

Al observar los resultados se puede interpretar que los estudiantes presentan dificultades en el reconocimiento de las tipologías y estructuras textuales, así como en la identificación de la intención de los autores lo que repercute en la construcción cuando se dan orientaciones específicas relacionadas con el tipo de texto, sus componentes y la intención.

Como consecuencia de ello y al no identificar las características de cada tipo de textos, se complejiza el proceso de construcción de los significados, al no saber cómo responder a las superestructuras de los textos que se exigen en determinado momento de la vida académica y por ende se establece relación con el bajo rendimiento académico. En 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 estudiantes no establecen relación entre el nuevo conocimiento y la información, lo cual implica, que presentan dificultades para la construcción y apropiación de aprendizajes significativos. Sin embargo, no es apreciable la diferencia entre un tipo de prueba y otro.

El bajo nivel de comprensión crítica del estudiante así como el desconocimiento de las diferentes tipologías textuales se relaciona con los bajos resultados en las pruebas de estado, puesto que estas, además de indagar por la capacidad de lectura crítica y razonamiento lógico de los estudiantes, indagan por conocimientos técnicos propios de cada área, y si los

estudiantes ingresan a la universidad con falencias, resulta complejo que accedan de manera eficiente al conocimiento y que lo interioricen de forma significativa.

Se realizó, además, una encuesta a todos los estudiantes (Anexo 6), con el propósito de profundizar en sus creencias en torno a la lectura, en el Gráfico 1 se ofrece información de cómo se comportan las respuestas, según los programas de la Facultad Educación Virtual Distancia.

En la pregunta, relacionada con las vías por las que leen de forma más frecuente, el valor más alto lo obtuvieron los textos académicos 66.93%, redes sociales 43.12%, noticias digitales 34.66%, obras literarias 29.37%, libros de carrera 27.25%, periódico impreso 10.58%, otros 10.05% y el 0.15 % no dio respuesta a la pregunta.



Gráfico 2. Vías por las que leen de forma más frecuente. Fuente: Elaboración propia 2019

Ante la pregunta relacionada con el tipo de textos que leen los estudiantes para responder a asignaciones académicas se observó una alta preferencia de uso de las páginas de internet, con un porcentaje del 62.83%, Libros de carrera 59.36%, Google académico 50.8%, Libros de biblioteca 47.59%, Artículos científicos 23.8%, Otros 5.88%, y el 2.67% no respondió.

¿Qué tipo de textos lee para responder a las asignaciones académicas?



Gráfico 3. Qué tipo de textos lee para responder a las asignaciones académicas. Elaboración propia 2019

Estas respuestas demuestran que no hay una claridad por parte de los estudiantes en cuanto a los tipos de textos, en la respuesta mezclan tipos de textos con redes sociales y no esclarecen otros tipos que según ellos también son leídos.

La respuesta a la pregunta de la encuesta, relacionada con las estrategias más utilizadas para procesar textos académicos, se comporta de la siguiente forma:

Categorías	Número de estudiantes	Porcentaje
Búsqueda de vocabulario desconocido	7	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 1. ¿Qué estrategias utiliza para procesar textos académicos? Fuente: Elaboración propia, 2019

En estas respuestas, también se evidencian las creencias que poseen los estudiantes acerca de los tipos de estrategia de comprensión de textos, al seleccionar la opción “Emplea varias estrategias”, las respuestas muestran dispersión en las categorías.

La pregunta de la encuesta, relacionada con las maneras de abordar y comprender textos académicos, muestra las preferencias de los estudiantes, desde la extracción de ideas principales 68.28%, Relectura 59.95%, Resumen 48.39%, Parafraseo 13.98 %, hasta la Estructura del texto 13.98%. 3.22% sin respuesta.

Figura 3. Estrategias más utilizadas para abordar y comprender un texto



Gráfico 4. ¿De qué manera aborda un texto para comprenderlo? Fuente: Elaboración propia 2019

En la pregunta de la encuesta, relacionada con la finalidad de la lectura durante las actividades académicas, el mayor porcentaje lo obtuvo la construcción del conocimiento, mientras que solo el 22,66% otorga importancia a la comprensión y el menor porcentaje a su uso para potenciar habilidades de lectura y escritura.

Categorías	Número de estudiantes	Porcentaje
Asignación académica	38	9.89%
Aclarar dudas	16	4.16%
Construcción de conocimiento	131	34.11%
Estrategia de comprensión de un tema específico	87	22.65%
Potenciar habilidades de lectura y escritura	7	1.82%
Soporte de estudio	0	0%
Su respuesta no responde a la pregunta	4	1.04%
Sin respuesta	23	5.98%
Usa varias de las estrategias mencionadas	78	20.31%

Tabla 2. Lectura durante las actividades académicas Fuente: Elaboración propia, 2019

En la pregunta de la encuesta, relacionada con el propósito de la comprensión durante las actividades académicas, ocupó el primer lugar usarla como soporte de estudio.

Categorías	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 de lectura y escritura	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%

Tabla 3. Comprensión durante las actividades académicas Fuente: Elaboración propia, 2019

En la pregunta, relacionada con las estrategias utilizadas para comprender textos académicos en formato analógico (Tabla 4) se destaca que 20,31 % la extracción de ideas principales, el 6,51% de los estudiantes declara no usar formato analógico y el 7,8 % no emplea ninguna estrategia.

Categorías	N de estudiantes	Porcentaje
Referentes teóricos	37	9.63%
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	25	6,51%
No emplea ninguna estrategia	30	7,8 %
Sin respuesta	52	13.54%
Su respuesta no responde la pregunta	21	3.64%

Tabla 4. Estrategias utilizadas para comprender textos académicos en formato analógico. Fuente: Elaboración propia, 2019

En la pregunta de la encuesta, relacionada con las estrategias utilizadas para comprender textos académicos en formato digital, (Tabla 5) se destaca el 15.62% que plantea usar varias estrategias, pero no declara cuáles, el uso a los ejercicios de escritura (14,84%) y las Ideas

principales (11,97%), el 1,82% no emplea ninguna estrategia, el 1,04% no usa el formato digital, la respuesta “Varias estrategias” con un 15,62% muestra la imprecisión, mientras que el 15, 88% de los estudiantes (61) plantea que no usa ninguna estrategia y el 13,80 no responde la pregunta.

Categorías	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 informáticas	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%

Tabla 5. Estrategias utilizadas para comprender textos académicos en formato digital. Fuente: Elaboración propia, 2019

La respuesta a la encuesta devela en los estudiantes dispersión en cuanto al conocimiento y los procedimientos para la comprensión de textos académicos, se identifican como fortalezas: el lugar que ofrecen a los ejercicios de escritura y las ideas principales, aspectos muy vinculados con los componentes de la Didáctica del lenguaje. (MEN, 2006)

Los resultados de la Prueba pedagógica inicial permitieron la valoración del comportamiento de la comprensión de textos académicos en los estudiantes, a partir de los criterios de medida Nivel Alto (NA), Nivel Medio (NM) y Nivel Bajo (NB) de las dimensiones e indicadores. (Gráfica 5)

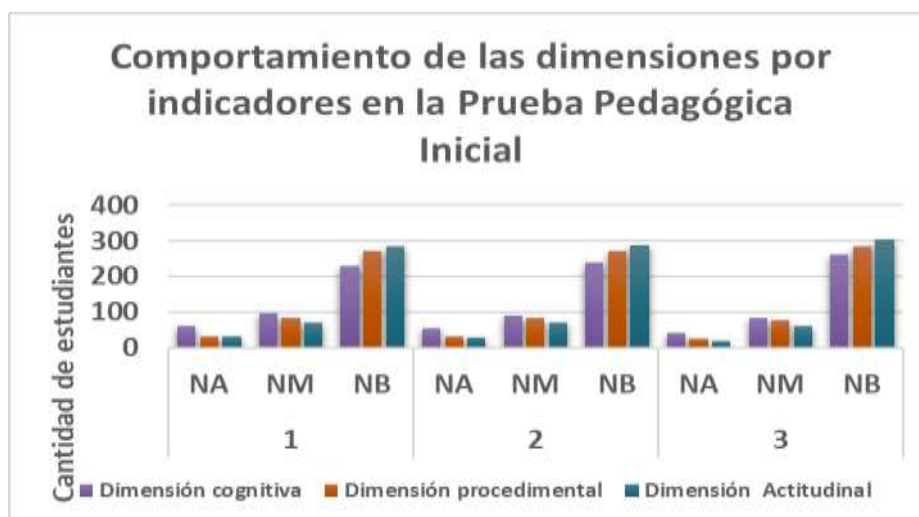


Gráfico 5. Comportamiento de los indicadores en la prueba pedagógica. Fuente: Elaboración propia, 2019

En la dimensión Cognitiva, los tres indicadores se encuentran afectados, solo el 15,6% (60 estudiantes) en el indicador 1, el 14,3% (55 estudiantes) en el indicador y el 10,7% (41 estudiantes) en el indicador 3, se ubica en el Nivel Alto porque demuestran poseer dominio del contenido que les permite identificar en el texto académico la información explícita, la intención comunicativa del autor y extrapolar la información; el 24,7% (95 estudiantes) en el indicador 1, el 23,4% (90 estudiantes) en el indicador 2 y 21,4% en el 3 (82 estudiantes), se ubica en el Nivel Medio porque poseen insuficientes conocimientos que le impiden identificar la intención comunicativa del autor y extrapolar la información y el 59,6% (229 estudiantes) de los estudiantes en el indicador 1, el 62,2% (239 estudiantes) en el indicador 2 y 67,9% (261 estudiantes) en el indicador 3, se ubican en el Nivel Bajo porque no son capaces de identificar la intención comunicativa del autor ni extrapolar la información.

En la dimensión Procedimental se indaga por el manejo de diversas tipologías textuales, los tres indicadores se encuentran afectados, solamente el 7,8% (30 estudiantes) en el indicador 1, el 7,8% (30 estudiantes) en el indicador 2 y el 5,9% (23 estudiantes) en el indicador 3, se ubican en el Nivel Alto, porque evidencian desarrollo de habilidades para identificar la tipología textual y su superestructura, reconocen las características de los diferentes tipos de textos académicos, y la variedad en el empleo de tipologías textuales virtuales, mientras el

21,3 % (82 estudiantes) en el indicador 1, el 21,3% (82 estudiantes) en el indicador 2 y 19,6 % (75 estudiantes) en el indicador 3 se ubica en el Nivel Medio porque aunque evidencia desarrollo de habilidades para identificar la tipología textual de los textos académicos, su superestructura y características de los diferentes tipos de textos académicos, no logra la variedad en su empleo. Por último, el 70,8% (272 estudiantes) en el indicador 1, el 70,8% (272 estudiantes) en el indicador 2 y el 73,7 % (286 estudiantes) en el indicador 3, se ubican en el Nivel Bajo al no cumplir con los requisitos establecidos para los niveles anteriores.

En la dimensión Actitudinal se indaga por la postura afectivo- reflexivo-valorativa que se manifiesta en la efectividad del discurso expresada en la producción textual que se genera, los tres indicadores se encuentran afectados, solo el 7,8% (30 estudiantes) en el indicador 1, el 7,3% (28 estudiantes) en el indicador 2 y el 4,7% (18 estudiantes) en el indicador 3, se ubican en el Nivel Alto porque relacionan nuevos significados y sentidos, con originalidad, muestran sus vivencias y una relación afectiva en las nuevas ideas que expresan y asumen una actuación reflexiva valorativa a partir de lo que han comprendido; el 18,5% (71 estudiantes) en el indicador 1, el 17,9% (69 estudiantes) en el indicador 2 y 15,4% (59 estudiantes) en el indicador 3 se ubica en el nivel Medio porque muestran limitaciones ocasionales para relacionar nuevos significados y sentidos y no asumen una actuación reflexiva y valorativa a partir de lo que ha comprendido y el 73,6% (283 estudiantes) en el indicador 1, el 74,7% (287 estudiantes) en el indicador 2 y el 79,9 % (307 estudiantes) en el indicador 3, se ubican en el Nivel Bajo al no cumplir con los requisitos establecidos para los niveles anteriores.

En las tres dimensiones los indicadores más afectados son: En la dimensión 1, “Relaciona la información con otras presentes en el texto, en la dimensión 2, “Muestra variedad en el empleo de tipologías textuales virtuales” y en la dimensión 3 “Muestra una actuación reflexiva valorativa a partir de lo que ha comprendido”.

En la dimensión Cognitiva, predominan los niveles bajo y medio, se evidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que no se expresan informatividad y eficacia, lo que se dice y cómo se dice. Al respecto, muy afectados se observaron los niveles de las inferencias de lectura, y la identificación de la información explícita en el texto de acuerdo con la naturaleza del tipo de texto analógico o digital. La identificación, la intención comunicativa del autor se manifiesta en un nivel medio, lo que se muestra en que es uno de los porcentajes más altos que se alcanzan al cruzar los resultados de las pruebas físicas y digitales y la entrevista a los estudiantes, en todos los ítems relacionados con la extracción de ideas principales.

En la dimensión Procedimental, predominan los niveles entre bajo y medio en el manejo de las tipologías ya sean digitales o analógicos en diferentes grados, la identificación de la tipología textual y su superestructura está en un nivel bajo, aunque se revela en algunas respuestas de la encuesta que el más alto por ciento de acceso a la información es mediante los textos académicos, el reconocimiento de las características de los tipos de textos académicos es bajo o nulo, no se muestra en la observación de clases ni en las encuestas claridad y precisión en este aspecto, lo que evidencia falta de conocimiento, pero también en el proceder para alcanzarlo, identificar las secuencias discursivas: argumentación, descripción y exposición para el logro de los propósitos comunicativos del texto académico, es bajo en su totalidad.

En lo referido a la variedad en el empleo de tipologías textuales, los estudiantes reconocen en porcentajes medios, el uso de reseña, resumen, artículos científicos, y no logran identificar otros, se limitan a ofrecer las vías en que se tiene acceso al conocimiento.

Por último, la dimensión Actitudinal. La postura afectivo- reflexiva y valorativa en el proceso de comprensión de textos, que se manifiesta en la efectividad del discurso que se genera, se ubica también entre los niveles medio y bajo porque es casi nula la relación que establecen

con nuevos significados y sentidos de manera original, no afloran las vivencias y la relación afectiva.

Del diagnóstico se resume:

- La existencia de un vacío didáctico en los documentos normativos de las carreras de la facultad de Educación Virtual Distancia de la UNIMINUTO para trabajar las diferentes tipologías del texto académico en el desarrollo de las competencias profesionales.
- El proceso de enseñanza de la comprensión de textos académicos no se orienta como un sistema transversal e interdisciplinar en las diferentes áreas.
- Carencias de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan la reflexión y valoración textual y contextual, de carácter sociodiscursivo.
- Las prácticas de lectura, tipos de lectura en formato analógico y digital, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, no trascienden el carácter exploratorio sobre el abordaje de los textos.

La información ofrecida por estos instrumentos corrobora la necesidad de abordar en la enseñanza-aprendizaje el proceso de comprensión de textos académicos en el contexto de la Facultad de referencia en UNIMINUTO; de acuerdo con los propósitos establecidos desde el modelo curricular, es una problemática no resuelta el cumplimiento de la meta institucional relativa a los procesos de comprensión de textos, y la relación existente en el manejo de las TIC para los textos digitales.

2.2. Estructuración y fundamentación del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

La sistematización teórica realizada acerca del proceso de comprensión de textos académicos, su carácter transversal en el contexto universitario, la necesidad de lograr en los estudiantes una postura reflexivo-valorativa de lo que se lee en su desempeño profesional y en la

sociedad, el papel del docente en la dirección de este proceso y las evidencias empíricas de su implementación en la práctica pedagógica de la Facultad Educación Virtual Distancia, evidenciaron la necesidad de la concepción de un modelo y su implementación para contribuir a la transformación de esta realidad.

La autora considera pertinente cimentar el concepto de modelo, término empleado por diferentes disciplinas, a lo largo del tiempo. Según el campo en el que se utilice, se resaltan diversas particularidades del concepto; sin embargo, hay ciertas regularidades en las elaboraciones teóricas que permiten tomar el término en un sentido único.

El estudio de modelos como resultado científico, Ruiz (2002), Parra (2002), Domínguez, (2006), Valle (2010), Lorié (2008), Pedroso (2011), Moreno (2016), Rodríguez (2017), Frigg y Hartmann (2018) y Coca (2020), posibilitó el conocimiento de la variedad de definiciones sobre el término, tipologías y componentes en dependencia del aspecto de la realidad que se analice, de la naturaleza del objeto a representar y de las necesidades del investigador.

Se sostiene en esta investigación que el modelo está condicionado por la naturaleza de las partes componentes del objeto investigado, las cuales mantienen una interdependencia y diferenciación entre ellas. Esta estructura debe reflejar el objeto en condiciones de funcionamiento estable, expresando un todo sinérgico, producto de la constante interacción de sus partes. Constituye un tipo de resultado de la investigación educativa, a partir del empleo de los métodos como la modelación y sistémico estructural, entre ambos, se da una unidad dialéctica al enfrentar el estudio de un objeto. En el caso de la modelación se interpreta en su aspecto dinámico (funcionamiento y relaciones) y en el sistémico se interpreta en su aspecto estático (estructura, componentes).

En esta investigación se encuentra pertinente el criterio de Valle (2010, p. 169), quien plantea que: “La modelación debe entenderse como un proceso”, y es “la transformación sistemática de un fenómeno sujeto a leyes y esto es así, porque se parte de un análisis de la realidad sobre

el que se logra una abstracción, que posteriormente se materializa para obtener nuevos conocimientos sobre la realidad que se investiga y poderla transformar”. De acuerdo con estos criterios se elabora en esta investigación un modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello, Colombia.

De los diferentes tipos de modelo, la autora determinó elaborar un modelo didáctico por cuanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior el tratamiento al texto académico se distingue por la naturaleza interdisciplinaria de la lengua, y su realización en el año académico en que se integran las asignaturas y actividades de los componentes.

Durante el proceso investigativo se consultaron autores que definen el modelo didáctico, a saber: una abstracción del proceso de enseñanza-aprendizaje (Proenza, 2002), una representación de relaciones (Parra, 2002 y Valle 2010), una proyección (Fuxá, 2004), un instrumento teórico (Zumbado, 2004), una construcción teórico-metodológica (Domínguez, 2006), una construcción teórico-formal (Abreu, 2006, Crespo, 2007, Jiménez 2014).

Atendiendo a las anteriores consideraciones, en esta investigación se define el modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia como: Construcción teórico-metodológica basada en supuestos científicos e ideológicos, en los que se articulan las ciencias del lenguaje y de la educación, para proyectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos académicos en el contexto de la alfabetización académica en escenarios de semipresencialidad-virtualidad, con el objetivo de contribuir a la mejora en el proceso de enseñanza - aprendizaje de primer año de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universidad Minuto de Dios.

La elaboración del modelo didáctico es el resultado del sistema de pasos lógicos:

- 1) Determinación de los referentes teóricos de la comprensión de textos académicos en la Educación Superior colombiana.

- 2) Determinación de las regularidades y características esenciales de la comprensión, las cuales se manifiestan en la actividad profesional. Su establecimiento como variable de estudio, dimensiones e indicadores.
- 3) Establecimiento del instrumental para el diagnóstico de la comprensión de textos académicos en la universidad colombiana.
- 4) Aplicación del diagnóstico como fuente del conocimiento científico del contexto para el cual se construye el modelo, en particular para la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.
- 5) Análisis de las características de la comprensión de textos académicos y su tipología contrastados en los resultados empíricos obtenidos mediante la aplicación del diagnóstico.
- 6) Diseño de una representación sustituta simplificada del sistema de relaciones contextualizadas y sus interacciones (modelo), que refleje el proceso de comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- 7) Validación científica del modelo y sus interacciones de la teoría y la práctica mediante consulta a expertos en función de resolver la problemática abordada.
- 8) Utilización de la nueva información obtenida en el proceso de validación para el diseño y construcción científica definitiva del modelo didáctico.

De ahí que su objetivo es: contribuir a la transformación del proceso de comprensión de textos académicos de los estudiantes de primer año, a partir de las interrelaciones que se expresan entre los componentes en escenarios de semipresencialidad-virtualidad en el contexto de la alfabetización académica en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

El modelo didáctico se organiza en un componente teórico-conceptual y en una metodología para su implementación en la práctica.

El componente teórico-conceptual está organizado en: Fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, didácticos, semióticos, lingüísticos, legales; que se constituyen en criterios rectores para el desarrollo del modelo didáctico propuesto y favorecen el proceso de comprensión de textos de diferentes tipologías de mayor pertinencia en la Facultad Educación Virtual Distancia. Constituyen también, estructuras organizativas de este componente: sus principios teóricos y el sistema de relaciones para la comprensión de textos académicos.

Los fundamentos del modelo didáctico propuesto son los siguientes:

Desde el punto de vista filosófico, se sustenta en la filosofía de la educación (Casañas, 2014) que ofrece basamentos humanistas, axiológicos y epistemológicos al que se integra el enfoque praxeológico que sustenta el Modelo curricular y el Proyecto Educativo Institucional de UNIMINUTO, que permiten comprender la educación como un proceso centrado en el ser humano, el cual puede conocer el mundo y transformarlo.

El proceso de comprensión de textos académicos articula con el papel del lenguaje como contenido esencial en la formación y desarrollo de los individuos, por ser vía de apropiación de la cultura, de la profesión. Se concibe como sujeto de la actividad del hombre, desarrollar su conciencia crítica y valorativa.

El fundamento psicológico lo constituye el enfoque histórico-cultural, basado en las ideas de Vigotsky (1982) y sus seguidores, acerca de la relación pensamiento-lenguaje y del aprendizaje, el cual requiere de la acción de mediadores para que el estudiante pueda acceder a la Zona de Desarrollo Próximo; los que facilitan la apropiación de conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de valores y transferirlo a su contexto de actuación profesional; para alcanzar niveles superiores de independencia y de manejo de la información.

Se sustenta, además, en los aportes vigotskianos sobre las funciones psíquicas superiores, el papel del lenguaje, la comunicación y la actividad en el desarrollo de la personalidad, el desarrollo profesional y cultural en los escenarios de formación con un componente de virtualidad, lo que favorece el logro de los objetivos de la Facultad Educación Virtual Distancia. De manera particular, la comprensión de textos académicos constituye un aspecto inherente a la profesión

Como fundamento sociológico, en el modelo didáctico se considera el carácter general de la educación como un fenómeno social para el desarrollo de la personalidad, se privilegia el sentido de reconocer la formación humana, una cultura humanista, para los diversos usos sociales de la lengua materna como eficaz medio de comunicación y de construcción de significados y sentidos, y de manera particular la comprensión de textos académicos, de ahí la relación actividad-lenguaje-comunicación en las diversas tipologías textuales de mayor demanda en la Facultad Educación Virtual Distancia.

Como fundamentos pedagógicos, se sostiene que la comprensión de textos académicos posee un carácter complejo e interdisciplinario, que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas de un año académico, se concibe en su integralidad para la construcción del conocimiento científico en interacción permanente con la realidad, que se produce con el fin de que el estudiante interactúe con los textos académicos, identifique la información implícita, la intención comunicativa del autor, extrapolando la información obtenida del texto a otros contextos, mostrando variedad en la selectividad y el empleo eficiente de tipologías textuales analógicas y digitales y una actuación reflexiva y valorativa a partir de lo que ha comprendido y lo incorpore a la lectura del mundo y en su desempeño profesional.

Desde el punto de vista lingüístico, se sustenta en los aportes de la Lingüística Textual que toma al texto como unidad básica de comunicación en su relación con el contexto, en

correspondencia con ello el estudiante comprende el significado y sentido de los textos académicos en las diferentes tipologías textuales, descubre los recursos lingüísticos empleados, según la situación comunicativa.

En la selección de los textos de acuerdo con los contenidos de las asignaturas y actividades del año académico se tiene en cuenta la correspondencia con las relaciones sentido-significado, forma-contenido, cognición-afecto y comunicación-actividad, de igual manera se asumen las particularidades del discurso profesional, según Parodi (2005).

Desde el punto de vista semiótico, se reconoce la diversidad tipológica, la manera en que los signos provocan en quien lee y recibe las significaciones, las diversas interpretaciones y relaciones intertextuales y contextuales que se producen en el proceso de la comprensión de textos; toda producción científica en el ámbito académico es cultural y se expresa en diversos códigos de la textualidad y todo texto es expresión de varios lenguajes, remiten a una semiosis compleja, generadora de varios sentidos, en particular si estos se producen en el contexto de la actividad profesional caracterizada por condiciones de semipresencialidad-virtualidad.

Como fundamento didáctico, se considera la Didáctica de la Educación Superior, contextualizada a las características de la Facultad Educación Virtual Distancia, en especial con tipologías de clases virtuales, en consonancia con un sistema teórico de conceptos, categorías, leyes, principios y una estructura particular de sus componentes, que se enriquecen con elementos conceptuales, metodológicos y prácticos.

En los fundamentos de la didáctica de la lengua se asume el interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart (2006) y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua (Roméu, 2007) al centrar la atención en el discurso y en los procesos de

comprensión y producción de significados que tienen lugar en un contexto sociocultural en que se integran contextos y tipos de actividades docentes.

En el modelo didáctico propuesto se asumen los presupuestos de ambos referentes al concebir el proceso de la comprensión de textos académicos desde las diferentes formas organizativas para el mejor desarrollo profesional en lo cognitivo, metacognitivo, afectivo-emocional, axiológico y creativo como resultado de la interacción en su contexto sociocultural.

Desde el punto de vista legal, el modelo que se propone parte de la Ley General de Educación de Colombia y del Modelo pedagógico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello, en los que se declara la formación integral de los estudiantes con una enseñanza dirigida a lograr aprendizajes para la vida, con una ética fomentada en el humanismo.

A partir del estudio realizado se fundamentan los principios que se constituyen en criterios rectores en el modelo didáctico propuesto. Los criterios de Silvestre & Zilberstein (2002), Rico, et al. (2008), Valle (2010) Roméu (2013) y Addine (2013) posibilitan asumir que los principios expresan, cómo debe transcurrir el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora asumió los principios siguientes:

El carácter educativo. El tratamiento del contenido se considera desde las posiciones de las ciencias de la educación y del lenguaje como esencial medio de cognición, comunicación y desarrollo sociocultural, en la unidad indisoluble de lo cognitivo y lo afectivo. Se manifiesta en la función social de la educación y la comprensión de los textos académicos como vía de acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y valores de la cultura.

En el modelo didáctico se considera que la educación y la cultura son procesos en continua transformación, y que la práctica aunada a la teoría es fuente de aprendizaje y de conocimiento, lo que concuerda con el enfoque praxeológico, que se abraza en la UNIMINUTO, que no es solo un método para educar, sino una visión, un ideal por conseguir

y un marco integrador de la educación con la que se pretende que los estudiantes y demás actores del proceso educativo desarrollen sus potencialidades. En este sentido, adquiere importancia vital el proceso de comprensión de textos académicos analógicos y digitales en el contexto de la alfabetización académica.

El carácter potenciador de la comunicación y la actividad. Toda actividad que se modele y desarrolle en el proceso de formación del profesional de la educación contribuye a facilitar la comunicación en la apropiación de conocimientos, habilidades y normas de relaciones. Durante la planificación del proceso se conciben acciones en las que se aprenda a dialogar, escuchar, a expresarse con corrección, concreción y fluidez, a exponer y respetar puntos de vistas.

El debate colectivo contribuye a la búsqueda de estrategias comunes de acción, se contrastan estilos de aprendizaje en la solución de problemas profesionales que se presentan en la práctica pedagógica. El intercambio de opiniones, juicios, sugerencias en los diferentes entornos, favorece la actividad grupal y repercute en lo individual, en un mejor aprendizaje del estudiante.

Este principio alcanza su mayor expresión en los escenarios de la semipresencialidad-virtualidad en los cuales se utilizan medios físicos y digitales para promover la comunicación y el desarrollo de actividades, tanto individuales como colaborativas. Los medios digitales ofrecen un espacio de encuentro sincrónico y asincrónico en el cual el estudiante podrá transmitir las inquietudes, necesidades y procesos de retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El carácter integrador e interdisciplinario. El carácter integrador se expresa en la relación dialéctica entre sus componentes, que de forma dinámica contribuyen a la comprensión de textos académicos; las actividades concebidas no solo potencian la esfera cognitiva, sino

también la esfera afectiva-motivacional, lo que posibilita conocimientos, procedimientos para el manejo de las tipologías textuales y posturas reflexivo-valorativas.

La integración resulta, además, del carácter interdisciplinario, en el que se enriquecen las disciplinas con la elaboración de nuevos enfoques metodológicos que favorecen la comprensión de textos académicos como un problema profesional, se tributa de esta forma a elevar el potencial teórico y metodológico de la Didáctica de la Lengua Española. En tal sentido, se destaca la naturaleza interdisciplinaria del discurso (Mañalich, 2005 y Roméu 2013b), que propicia la necesidad de entrelazar las diferentes disciplinas desde el lenguaje.

El interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2012). Revela la unidad de la noesis y la semiosis y su dependencia al contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos, el lenguaje en tanto actividad humana resulta constitutivo de otras actividades. Enfatiza en la enseñanza de las lenguas para una construcción de las capacidades textuales centrada en la relación entre las actividades humanas y los textos o discursos.

Los procesos de interacción sociodiscursiva y el aprendizaje colaborativo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios promueven la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, las habilidades de colaboración, la interacción promotora y proceso de grupo; claves en la interrelación entre alumnos, contenidos y profesor-tutor.

Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, se plantea que el dominio del aprendizaje será facilitado por la alteridad, la acogida y la pertenencia, que genera alegría de aprender y favorece un sentimiento de bienestar y de pertenencia a un grupo, creando una verdadera comunidad de aprendizaje (Juliao, 2013).

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Se ubican en la base de la formación universitaria actual y en particular de la Facultad Educación Virtual Distancia, como herramientas informáticas de búsqueda, procesamiento y toma de decisiones, lo que

implica desarrollar las estrategias de aprender-aprender y enseñar-aprender para interactuar con el cúmulo de información que circula en las redes académicas.

Se resalta el valor de las TIC para la lectura digital con fines académicos, lo que demanda de un docente preparado para lograr este propósito y estudiantes con habilidades para el manejo de la información. Además, la búsqueda y consulta de la información en diferentes soportes se convierten en medios para la elaboración de los fundamentos teóricos que permitan interpretar y transformar su realidad, de igual forma el software educativo, el blog, el chat, el correo electrónico y otras plataformas interactivas constituyen medios de enseñanza-aprendizaje, que requieren del manejo de diferentes tipologías del texto académico.

En el modelo didáctico, la comprensión de textos académicos se soporta en las habilidades de lectura-comprensión-construcción de textos académicos para el desarrollo de competencias profesionales con la apropiación en medios digitales y en tecnologías de la información y la comunicación, que, conjugados con el contexto inmediato del estudiante tales como: laboratorios y escenarios de práctica, facilitan la aplicación de conocimientos y el logro de los resultados de aprendizaje.

Así, el profesor debe estar preparado para una actividad docente analógica y digital: compartir información y contenidos digitales, desarrollar contenidos digitales, navegar y buscar información en internet y utilizar la tecnología creativamente en el seguimiento académico del estudiante. Para ello se deben aprovechar los foros de discusión, sistemas de mensajería, correo electrónico, chat de texto y video-reunión.

Sistema de relaciones que se establecen en el modelo didáctico:

- Relación con los actores del modelo como los sujetos de la investigación
 - Profesores o Profesores-tutores de la Facultad Educación Virtual Distancia: Expresa la relación pedagógica que se establece entre el profesor-tutor como mediador entre la institución y el estudiante para guiarlo en el proceso de lectura y comprensión de textos

académicos, según el diseño del curso que imparte, debe ayudarlo a identificar sus estilos de aprendizaje, orientarlo hacia hábitos de estudios, motivarlo y enseñarle estrategias de lectura y comprensión que le permitan generar aprendizajes significativos y sortear las dificultades que se les presentan durante el estudio.

El papel del profesor es de mediador y facilitador, en tanto propicia las condiciones del aprendizaje para el estudiante, guía y orienta al alumno posibilitándole la interacción social y la construcción del conocimiento en forma colaborativa, el trabajo individual e interacción con materiales, mantener vivos los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el diálogo entre los participantes, ayudarles a compartir su conocimiento y a construir conocimiento nuevo.

- Estudiantes: relación del estudiante con su profesor, sus compañeros y el grupo, en las condiciones de semipresencialidad/ virtualidad lo que conduce a que en ocasiones es asincrónica, al emplear medios técnicos, el aula virtual y las plataformas como foros y chats. Esto constituye un aspecto peculiar por lo que la comprensión de textos académicos revela la cultura y la ideología en diversos sistemas semióticos propios de sus áreas de estudio y que le posibilita ser más autónomo y responsable en dicho proceso, ofrece un espacio de interacción, que es de interpensar a partir de la asunción de un rol activo y participativo, exige de un mayor control en los procesos cognitivos e inferenciales con el fin de comprender con coherencia en la unidad textual.
- Relación de coordinadores de programas, profesores asesores y estudiantes y recursos tecnológicos. Expresa la relación entre todos estos actores para la formación del profesional que se requiere mediante la docencia y la actividad práctica profesional, en esta relación es esencial la programación adecuada, el equilibrio de las actividades, el papel de la evaluación como componente del proceso que exige la unidad y coexistencia de los

formatos analógicos y digitales en una facultad de estudios universitarios caracterizada por esta doble condición.

- **Relación actividad didáctica-tipologías textuales del texto académico:** Se refiere al sistema de conocimientos, habilidades, normas de comportamiento de acuerdo con el modo de actuación y las experiencias de la actividad creadora. El contenido del modelo didáctico propuesto se concreta en las posiciones teóricas y metodológicas acerca de las categorías objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, evaluación y formas de organización del proceso de comprensión de las tipologías de textos académicos, de acuerdo con las particularidades de los semestres en los programas de pregrado de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Además de las relaciones que se establecen entre componentes personales del proceso didáctico: el profesor, el alumno y el grupo, que interactúan entre sí; intervienen los llamados componentes no personales que adquieren vida propia en las condiciones de su empleo por la persona que enseña o por la que aprende y que constituyen un sistema jerárquico en el proceso pedagógico: el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización del proceso pedagógico.

La determinación y formulación de los objetivos de la comprensión de textos académicos, según las tipologías textuales más recurrentes, forman parte del sistema de contenidos y principios que rigen este proceso. La proyección se expresa en cómo alcanzar gradualmente las aspiraciones en la formación de los profesionales de la Facultad Educación Virtual Distancia, en los semestres en la concatenación lógica que establece las relaciones entre los objetivos de las asignaturas de un semestre y la contribución de la comprensión de textos académicos.

En cuanto al **contenido**, se parte de la significación de la comprensión de textos académicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas y en las actividades de un semestre.

La selección y estructuración de este componente se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos, y es condición importante en la organización del proceso de la cual dependen las condiciones para la determinación de los objetivos, mientras que la selección exige determinar lo esencial y considerar el carácter primario de los conocimientos para la adecuada estructuración.

Al respecto, especial atención se presta a las categorías: texto académico, tipologías textuales, a las múltiples relaciones que expresan su organización interna y externa, denominadas relaciones textuales, así como a la relación entre los distintos tipos de lectura y los niveles de comprensión textual.

- **Tipologías textuales:** Se incluyen las tipologías textuales adecuadas a las características del año o semestre académico, ajustadas a los programas de estudio de la Facultad Educación Virtual Distancia, de acuerdo con los objetivos de cada semestre y las particularidades distintivas, en la semipresencialidad/virtualidad.

En el primer año, se incluyen las secuencias discursivas expositivas, argumentativas y descriptivas por su importancia como secuencias discursivas básicas del texto académico. La presencia de textos académicos analógicos y digitales, se corresponde con los objetivos-contenidos-métodos-medios-evaluación-formas de organización en las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia.

- **Relaciones textuales:**

- La intratextualidad: manifestada a partir de las partes internas constituyentes en la propia estructura del texto, evidencia cómo funcionan las partes en él y qué significado se extrae de las relaciones de sus elementos y componentes.
- La intertextualidad: constituida por las relaciones semánticas, de sentido, que se establecen entre textos cuando un texto hace referencia a otro o a un conjunto de ellos a partir de diversos criterios: el tema, el autor, el género, la estructura, y la tipología.

- La paratextualidad: dada por las señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno al texto, no forman parte del cuerpo semántico, pero no son independientes de él; al brindar una información, conducen a predicciones y anticipaciones que favorecen la comprensión de los significados.

La categoría **método** en el proceso de la comprensión de textos académicos se asume de la Didáctica de la lengua materna (Roméu, 2007) en la que se concretan las leyes y principios establecidos en la Didáctica General. De la variedad de métodos reconocidos, se consideran los que son comunes a varias asignaturas y materias, teniendo en cuenta la naturaleza interdisciplinaria del discurso académico.

Este se caracteriza por tomar como fuente de conocimiento un material visual (texto) y el estudiante penetra en su contenido con el apoyo de acciones y operaciones dirigidas a lograr su comprensión y apropiarse de nuevos conocimientos y procedimientos.

En este sentido, para la comprensión de textos académicos, se potencian los métodos productivos e interactivos con énfasis en los basados en el trabajo independiente de los estudiantes, en sus modalidades heurísticos, problémicos e investigativos (Roméu, 2007, pp. 124-128). La aplicación de estos métodos propicia habilidades y hábitos relacionados con la búsqueda de información, la realización de tareas, la solución de tareas investigativas y de problemas por sí solos, atendiendo a las particularidades de las carreras en que convergen realidades educativas analógicas y digitales.

El proceso de comprensión de textos académicos exige incorporar estrategias de comprensión, concebidas como “(...) una serie de sospechas inteligentes acerca del camino más adecuado que se debe tomar para comprender mejor lo que se lee. Esas estrategias implican la dirección y la autodirección del proceso de lectura. Constituyen acciones para alcanzar un resultado”. (Lomas, 2004, p 18)

Se consideran las estrategias, acciones didácticas para penetrar en el texto, relacionar sus elementos con los conocimientos previos y un contexto determinado, en función del desarrollo de habilidades y la utilización por el lector de diversas informaciones que le faciliten entender e interactuar con el texto, no solo en el plano cognitivo, sino afectivo, al activarse las vivencias y promover las motivaciones hacia la búsqueda de saberes.

A partir de las clasificaciones dadas por Roméu (2007) y Arias, et. al (2007) las estrategias pueden ser de anticipación, confirmación y autocorrección, monitoreo; para Sales (2007) son de muestreo, predicción, inferencias, autocontrol y autocorrección; para Montaña y Abello (2010) estrategias previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura, estas últimas reconocidas para todos los niveles educativos y las estrategias correspondientes a las tres fases identificadas por Domínguez, Roméu, Hernández y Toledo, (2018): prelectura, lectura y post-lectura.

La **evaluación** posee una relación directa con los objetivos, quienes determinan las metas y propósitos a alcanzar y constituyen el punto de partida al elaborar los instrumentos de evaluación, teniendo en cuenta las características de la educación combinada, se debe potenciar la heteroevaluación y la coevaluación en la valoración del desarrollo de la comprensión de textos académicos de diversas tipologías.

Las **formas de organización**, según las características del proceso formativo y las aspiraciones de los programas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se emplean, según las tipologías de clases semipresenciales, virtuales e híbridas.

El trabajo independiente posibilita que el estudiante complemente y profundice en las actividades académicas en su proceso de aprendizaje de acuerdo con el diseño curricular del curso, según la intención formativa y el logro de los resultados de aprendizaje. Comprende la interacción con los recursos dispuestos por los profesores, la preparación de las actividades

recomendadas para cada clase o encuentro, tiempos de práctica y entrenamiento específico, proceso de reflexión e interiorización del contenido y el trabajo colaborativo.

La consulta, constituye una forma organizativa que se integra en los cursos virtuales para orientar, estimular, profundizar, entrenar y controlar la autopreparación de los estudiantes en la comprensión de los textos académicos con los cuales interactúen y para facilitar la interacción del estudiante con los recursos educativos, que incluyen la consulta de material impreso, el cual ha sido digitalizado y o en bibliotecas digitales, el apoyo en audios, videos, podcast, simuladores y software especializado en procura de ampliar la cobertura y flexibilidad de acceso al conocimiento.

El intercambio de los estudiantes en las actividades del proceso, mediado por el debate con el profesor-tutor, con sus compañeros y con el grupo, permitirá el desarrollo de su comunicación oral, de su independencia cognoscitiva y de su compromiso con la formación y la profesión en función de la comprensión de textos académicos de diferentes tipologías.

Al respecto, constituye núcleo esencial la relación que se establece entre los contenidos de la asignatura y los componentes funcionales sustentados en las posiciones teóricas y metodológicas de Roméu y Montaña que enfatizan en el texto como una de sus categorías, y en la alfabetización académica como presupuesto de la Facultad Educación Virtual Distancia. Se asumen las tres fases identificadas por Domínguez, Roméu, Hernández y Toledo, (2018, p.p.34-35) para aproximarse al análisis de un texto, relacionadas con los tres momentos de la lectura: la prelectura que comprende la preparación, la lectura, que implica la comprensión y análisis y la post-lectura, que comprende la construcción de nuevos discursos, las cuales se contextualizan a la comprensión de textos académicos, en las cuales se insertan las estrategias de lectura de Montaña (2010) y los tipos de textos y niveles de comprensión.

Momento de prelectura. **Fase introductoria**

Objetivo: Familiarizar a los estudiantes con el conocimiento de la tipología textual académica a la cual pertenece el texto. Las acciones encaminadas en esta fase son:

- Lectura de familiarización con el texto seleccionado (en diferentes modalidades. Individual y colectivo, en grupos, mediante diversos soportes. Libro físico, digital).
- Identificación del tipo de texto académico.
- Esclarecimiento de las incógnitas léxicas (palabras desconocidas) mediante la aplicación de diferentes recursos, incluidos los tecnológicos.
- Ubicación del texto y su autor en el contexto histórico, social y cultural, de acuerdo con la naturaleza del texto seleccionado y las reflexiones crítico-valorativas derivadas de ello.

Momento de lectura. Fase de comprensión y análisis

Objetivo: Entrenar la comprensión de lectura en el ámbito académico, de acuerdo con el manejo de diferentes tipologías textuales.

Las acciones encaminadas en esta fase son:

- División del texto en partes lógicas.
- Identificación de las palabras clave, las redes de palabras, los pronombres, los deícticos, los conectores y otras estructuras léxicas y gramaticales empleadas intencionalmente por el autor y su relación con la intención comunicativa del autor.
- Aplicación de estrategias de inferencia (intención comunicativa del autor, causas y consecuencias del texto, etc.)
- Explicación de la funcionalidad de las estructuras en el texto, a partir de lo que se significa y el contexto en el que se significa.
- Identificación en el texto de las características de la textualidad: coherencia, cohesión, progresión temática, pertinencia, cierre semántico, intertextualidad y otras.

- Extracción de 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.
- Inferencia de la intencionalidad y finalidad del autor, según el contexto y su ideología.
- Elaboración de nuevas proposiciones, a partir de las estrategias de inferencia y atribuirle significados al texto.
- Determinación de conceptos, microproposiciones, macroproposiciones, subtemas, tema, tesis y argumentos.
- Representación mediante íconos, mapas conceptuales o esquemas de las ideas contenidas en el texto.
- Resumen de la tesis y el problema contenido en el texto.
- Atribución de nuevos significados y sentidos al texto.
- Valoración crítica del texto.

Momento de post-lectura. 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.

Las acciones encaminadas en esta fase son:

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

A continuación, se ofrece una representación gráfica del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la educación universitaria colombiana (Gráfico 6).

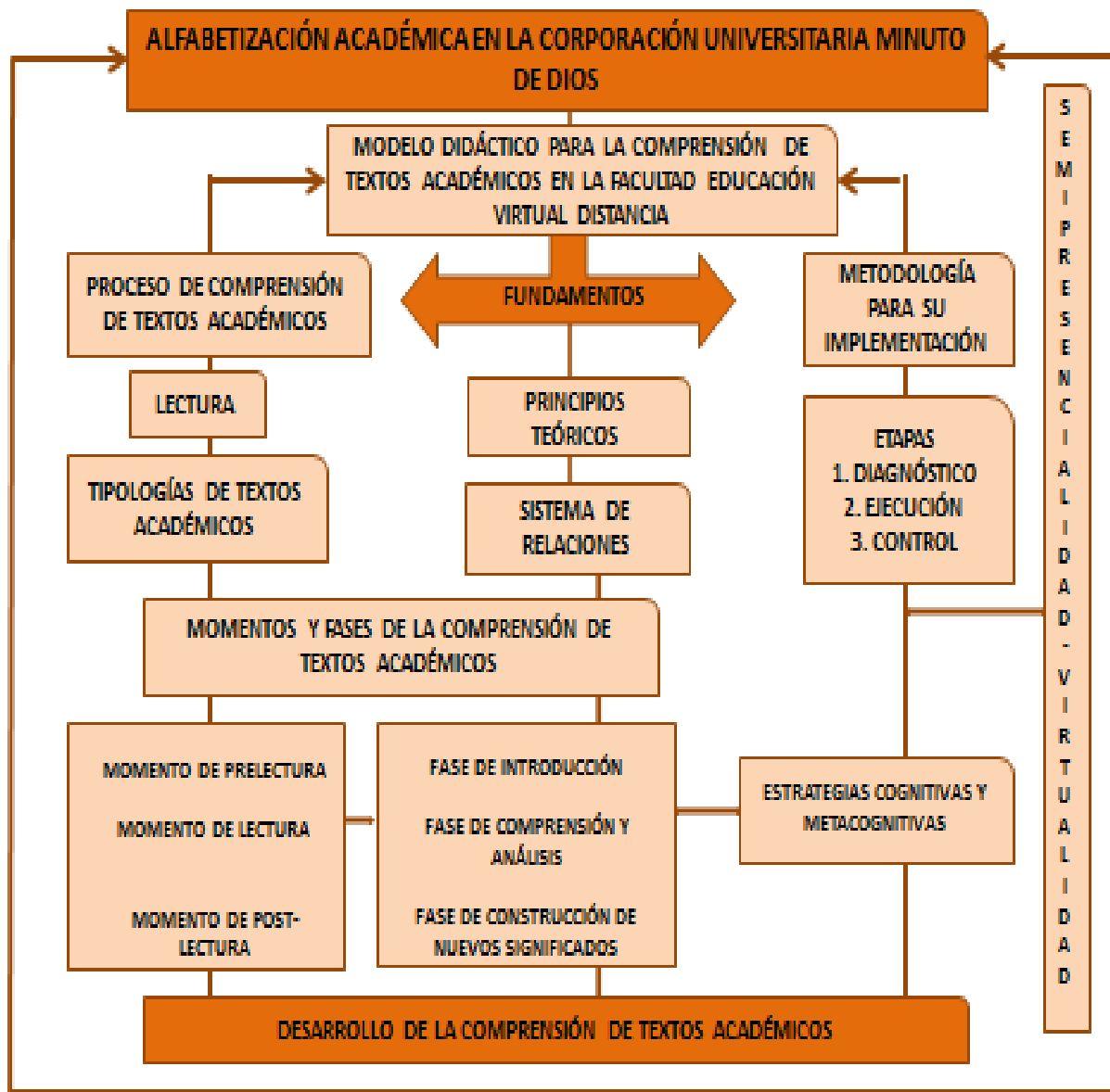


Gráfico 6. Representación gráfica del modelo didáctico. Fuente: Elaboración propia, 2020

Este modelo didáctico se inserta en el contexto del Modelo Educación a Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, que describe los elementos y características del aprendizaje híbrido a partir de la actualización del modelo tradicional; se sustenta en la posibilidad de facilitar la interacción del estudiante con los recursos educativos, en la implementación de encuentros académicos sincrónicos y asincrónicos, tanto presencial como

virtual o en línea, no obligatorios para el aprendizaje autónomo, colaborativo y la gestión del conocimiento en los tiempos destinados a su propio aprendizaje, vinculando las herramientas físicas y digitales.

Este entorno digital impacta en las prácticas comunicativas: leer y escribir, lo que constituye un desafío didáctico para los profesores, sobre todo porque la incorporación de las nuevas tecnologías no implica necesariamente el desarrollo de buenas propuestas de enseñanza y exige añadir un valor pedagógico a la inclusión de las tecnologías en estos procesos.

2.3. Metodología para la instrumentación práctica del modelo didáctico

Diferentes investigadores han contextualizado la metodología como resultado científico en las ciencias pedagógicas; al respecto, Bolaños (2010), Zayas (2010) y Romero (2015). En el plano más general se define como el estudio filosófico de los métodos del conocimiento y transformación de la realidad, la aplicación de los principios de la concepción del mundo al proceso del conocimiento de la creación espiritual en general y a la práctica y vista en un plano más particular se refiere a un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que responden a cada ciencia en relación con sus características y su objeto de estudio.

En un plano más específico significa un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas, que, regulados por determinados requerimientos, nos permiten ordenar mejor nuestro pensamiento y nuestro modo de actuación para obtener, descubrir, nuevos conocimientos en el estudio de los problemas de la teoría o en la solución de problemas de la práctica.

En esta tesis, la metodología que se propone está dirigida a la transformación del proceso de comprensión de textos académicos como vía de concreción del modelo didáctico que constituye el aporte principal. El objetivo general consiste en: Perfeccionar el proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de primer año de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

La metodología se organiza en tres etapas: diagnóstico, ejecución y control en las cuales las estrategias cognitivas y metacognitivas, entendidas como acciones didácticas que facilitan la adquisición de nuevos saberes mediante el aprendizaje significativo, hacen posible obtener, evaluar y aplicar la información. Para la determinación de estas estrategias se retomaron los principios metodológicos de Roméu (2013, p. 23), se incorpora el principio de las estrategias cognitivas y metacognitivas para el análisis de textos de Van Dijk (2000, p. 58) y las propuestas por García (2017, p.p. 77-79), contextualizadas a la comprensión de textos académicos:

Etapas de diagnóstico

Objetivo: Diagnosticar las condiciones para la realización del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia.

Se comparte la idea de García (2017) acerca del diagnóstico como un ejercicio reflexivo en todo el proceso de comprensión de nuevos textos. El diagnóstico es un instrumento de reflexión continua, tanto para el profesor como para el estudiante en formación, es guía para el trazado de acciones en función del perfeccionamiento de este proceso, en lo individual y en lo grupal, por la repercusión de sus resultados en la capacidad para comprender y construir significados y dotar al estudiante del metalenguaje de las disciplinas académicas. Se propone la aplicación de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas (Anexo 7).

Etapas de ejecución

Objetivo: Ejecutar las acciones para contribuir a la comprensión de textos académicos de acuerdo con el sistema de contenidos específicos de cada asignatura del semestre o año académico.

Se organiza con la mediación del profesor en la ejercitación de las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos académicos, posee un carácter práctico, en ella

se aplican las acciones dirigidas a estudiantes y profesores de la Facultad Educación Virtual Distancia:

- Determinación de los tipos de textos académicos a trabajar en las asignaturas por parte de los comités curriculares de las diferentes carreras.
- Preparación de profesores, en relación con las estrategias para el abordaje de la comprensión de textos académicos antes, durante y después de la lectura, capacitación y empoderamiento en competencias digitales y en el uso de herramientas de la web 2.0, de trabajo colaborativo, en redes y de trabajo autónomo.
- Montaje e implementación de las aulas virtuales en la plataforma Moodle, con el empleo de las diferentes modalidades de textos multimodales y multimediales.
- Consulta y seguimiento del proceso formativo teniendo presente la accesibilidad de los estudiantes con respecto a los medios educativos disponibles a su alcance mediante el empleo de material impreso y guías didácticas por unidad, formatos de archivo y consulta digital (CD, memorias), aulas virtuales en línea con material descargable, Archivos en *YouTube* y formato *podcast* por tema, simuladores y laboratorios especializados, físicos y virtuales, biblioteca física y virtual.

Etapas de control

En el proceso de control se emplea el enfoque de evaluación continua, que implica dar mayor peso a la evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y menos a las evaluaciones acumulativas de final de período, evaluar en igual proporción conocimientos, habilidades, actitudes y valores, utilizar distintos recursos para obtener evidencias de procesos y resultados, de acuerdo con los estilos de aprendizaje y a los procesos mentales que exigen, aplicar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, identificar estrategias para crear ambientes favorables de aprendizaje, que activen el interés por aprender, tanto en términos socio-afectivos como cognitivos y elaboración y adaptación del

material didáctico para estos fines.

Esta forma de evaluación permite al profesor, reestructurar el proceso de comprensión de textos académicos cuando utiliza el control de forma sistemática y abarca los aspectos necesarios que le informan sobre el salto cualitativo o los objetivos que los estudiantes no han podido alcanzar y posibilita al estudiante la autoevaluación sistemática a partir de los indicadores establecidos en las diferentes dimensiones del proceso de comprensión de textos, contribuyendo a la toma de conciencia sobre su proceso de comprensión, a la valoración de las dificultades y a la transformación del pensamiento acerca de su propia comprensión.

Objetivo: Propiciar en los estudiantes el control sobre lo que hacen y lo que sucede en sus mentes para que autoevalúen su propio proceso de comprensión de textos académicos.

En esta etapa se emplean técnicas e instrumentos a estudiantes y profesores para seguir las transformaciones en la comprensión de textos académicos. Se incluyen actividades que permitan reflexionar de forma individual y colectiva sobre la adquisición activa de los conocimientos con respecto a las diferentes tipologías textuales y la autocomprobación del aprendizaje, contribuyendo a la toma de conciencia sobre su proceso de comprensión, a la valoración de las dificultades y a la transformación del pensamiento acerca de su propia comprensión:

Se realizan controles a las aulas virtuales para valorar el proceso de comprensión de textos y se determinaron las estrategias cognitivas y metacognitivas, en las tres etapas (Anexo 7) para la semipresencialidad-virtualidad con variantes en las categorías didácticas (en particular de métodos, medios y formas de organización), dada las relaciones que se establecen en un semestre o año y la utilización de los recursos digitales.

Conclusiones del capítulo 2

El diagnóstico actual realizado a partir de la aplicación de métodos de investigación que facilitaron la obtención y procesamiento de la información recabada de las fuentes de la

Facultad Educación Virtual Distancia de UNIMINUTO, sede Bello, durante el período 2019-2020, evidenció fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos académicos en las asignaturas en los semestres del primer año.

La elaboración de un modelo didáctico como resultado científico encaminado a la comprensión de las tipologías del texto académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los programas tanto semipresenciales como virtuales, dadas las condiciones específicas de la Facultad Educación Virtual Distancia de la UNIMINUTO, sede Bello, reveló una metodología para su concreción en la práctica educativa.

.

**CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO PARA LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA FACULTAD
EDUCACIÓN VIRTUAL DISTANCIA DE LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS**

CAPÍTULO 3. VALORACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA FACULTAD EDUCACIÓN VIRTUAL DISTANCIA DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

En este capítulo se ofrece la información recabada de la validación teórica y aplicación en la práctica del resultado de investigación, a saber: del modelo didáctico elaborado para la comprensión de textos académicos, y de la implementación de la metodología en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Bello.

3.1. Valoración del Modelo didáctico mediante criterio de expertos

En el proceso de investigación el Modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Minuto de Dios, sede Bello, fue sometido a la evaluación mediante criterio de expertos (Anexo 8), lo que permitió considerar cada uno de los componentes; el sistema de relaciones entre estos y los diferentes momentos y fases de la comprensión de textos académicos que dan lugar al devenir metodológico propio de la propuesta.

Para el presente estudio se aplicaron los siguientes pasos: 1. Definición, 2. Conformación del grupo de informantes, 3. Ejecución de las rondas de consulta, 4. Resultados (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016).

Una vez esquematizados los procedimientos para la obtención de la consulta a expertos se procedió a ejecutar cada uno de ellos, como se describe a continuación:

Paso 1.- Definición. Es considerada como la fase preparatoria, donde se precisa el campo u objeto de estudio. En esta etapa se procedió a plasmar el problema de la investigación siendo esta la columna vertebral del estudio.

Paso 2.- Conformación del grupo de informantes. Los expertos fueron seleccionados por sus conocimientos en el campo de estudio y por su preparación en el tema. Para ello, se procedió a realizar consultas al personal académico de Instituciones de Educación Superior, con el fin de obtener peritos, capacitados para evaluar el instrumento.

Se confeccionó un listado inicial con datos de las personas que cumplen con los requisitos y los restantes fueron descartados para la valoración. El grupo de panel seleccionado es de gran relevancia para la investigación, pues sus opiniones son imprescindibles al tabular los resultados.

Se procedió al diseño del cuestionario elaborado especialmente para esta indagación con una estructura tipo escala Likert con opciones de respuestas múltiples (Muy adecuado, Bastante adecuado, Adecuado, Poco adecuado y Nada adecuado). En este marco, Hernández Sampieri et al. (2010) sostiene que un tipo Likert es escalamiento de un grupo de preguntas exhibidas con afirmaciones o juicios ante una determinada reacción a quienes van dirigidas.

Paso 3.- Ejecución de las rondas de consultas. Luego de haber elaborado las preguntas se procedió a remitir el cuestionario al grupo de expertos seleccionados, mediante correo electrónico y vía WhatsApp. Esta fase es de suma importancia en el método Delphi, ya que de aquí depende la calidad de los resultados por la elección de los expertos. Es por ello, que se procedió a realizar el análisis de fiabilidad del instrumento utilizando el alfa de Conbrach en el Software SPSS.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,782	6

Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad, 2020. Fuente: Elaboración propia

Como resultado de la fiabilidad del instrumento se obtuvo un $\alpha = ,782$ de confianza, un valor muy bueno, considerando que solo se calcularon seis preguntas porque eran opcionales o cerradas, sin embargo, existían dos preguntas abiertas que no pueden ser calculadas de forma numérica.

Se contó con 15 expertos de diferentes países: Colombia, Ecuador, México, Venezuela y Cuba, todos doctores como perfil. Con respecto al primer criterio evaluado referido a la pertinencia de los postulados epistemológicos del modelo, se encontró que el 73,3 %, (11) de los expertos, lo valoraron como Muy adecuado y el 26,6% (4) como Bastante adecuado. (Anexo 8)

Primera ronda. Un valor relevante en el método Delphi en la primera ronda, es la aplicación de opciones de preguntas abiertas, ya que proporcionan importante información para la investigación (Green, 2014). Es por ello, que el instrumento cuenta con dos preguntas abiertas para que los expertos contesten de acuerdo a sus criterios.

Una vez obtenidos los datos de la primera ronda, se procede a realizar la tabulación y el análisis de los mismos con el software SPSS-21. A continuación, se explica cómo se procedió en el uso del Método Delphi. Resultados de las encuestas realizadas a los expertos:

Dimensiones	Opciones	Recuento
Se encuentra bien definido el Modelo desde los postulados epistemológicos pertinentes	Bastante adecuado	5
	Muy adecuado	10
Los componentes que conforman el modelo e implican su instrumentación, mediante la aplicación de una metodología se encuentran explicados claramente.	Adecuado	10
	Muy adecuado	3
	Poco adecuado	2
El objetivo general del modelo es contribuir al proceso de comprensión de textos académicos a partir de describir las interrelaciones que se expresan entre los componentes y su relación con los objetivos específicos del modelo.	Adecuado	1
	Bastante adecuado	4
	Muy adecuado	10
Los fundamentos del Modelo son suficientes y bien argumentados.	Adecuado	1
	Bastante adecuado	5
	Muy adecuado	9
El Sistema de relaciones que se establecen en el modelo didáctico elaborado	Bastante adecuado	5
	Muy adecuado	10
En el modelo didáctico el proceso de comprensión de textos multimodales se presenta en tres fases: 1. Fase introductoria, 2. Fase de comprensión y análisis, 3.Fase de construcción de nuevos significados derivados de la lectura.	Bastante adecuado	3
	Muy adecuado	12

Tabla 7. Resultados de las encuestas realizadas a los expertos. Fuente: Elaboración 2020

Como se puede observar un alto número de expertos consideran “muy adecuado” la aplicación del Modelo didáctico para la comprensión de textos académicos, por su gran relevancia en la enseñanza-aprendizaje. Para sostener los resultados se describen las recomendaciones de los expertos en la siguiente tabla.

Apreciaciones sobre el fundamento del modelo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si quiere hacer una apreciación sobre los fundamentos del modelo, puede hacerlo en este espacio	Aporte práctico es necesario.	1	6,7	6,7
	Bien elaborado.	1	6,7	13,3
	Cada modelo tiene su propia naturaleza teórica.	1	6,7	20,0
	El modelo contempla todos los fundamentos epistemológicos y metodológicos necesarios para ser aplicados.	1	6,7	26,7
	Es importante tomar en cuenta el lenguaje de las TIC como factor al momento de la interpretación de textos académicos para la construcción de nuevas realidades.	1	6,7	33,3
	Es un modelo que permite mejorar los procesos de comprensión en los estudiantes para alcanzar las competencias necesarias en el ámbito educativo.	1	6,7	40,0
	Está muy bien elaborado, sustentado y descrito en correspondencia con los objetivos	1	6,7	46,7
	Excelente	1	6,7	53,3
	Excelente, debe argumentar fuentes.	1	6,7	60,0
	La comprensión lectora según mi apreciación no está claramente definida.	1	6,7	66,7
	Los fundamentos del modelo se presentan muy completos e innovadores.	1	6,7	73,3
	Mi consulta es qué tipo de Modelo Didáctico propone, por ejemplo: Modelo Didáctico tradicionalista, Tecnológico, Espontaneísta o Alternativo para ser aplicado en el contexto educativo de educación virtual.	1	6,7	80,0
	Muy buen método.	1	6,7	86,7
	Se presenta muy completa y detallada la propuesta.	1	6,7	93,3
	Vincula, sustenta y actualiza fuente bibliográfica.	1	6,7	100,0
	Total	15	100,0	

Tabla 8. Resultados de la primera vuelta de la consulta. Fuente: Elaboración propia 2020

Los resultados de la encuesta de los expertos sobre el modelo, en su gran mayoría, han sido considerados como excelente en su diseño y fundamentos; sin embargo, existen recomendaciones que se deben reforzar, las cuales serán tomadas en consideración para la segunda ronda de valoración.

Segunda ronda. Para la elaboración de esta fase se contempló un tiempo determinado para el análisis y preparación. Al obtener los datos de la primera ronda se mejoraron y eliminaron algunos ítems. Igualmente se agregaron preguntas que contemplaron algunos expertos que eran de importancia tener en cuenta. Para ello, nuevamente se consideró realizar el nivel de confiabilidad del instrumento, se obtiene el siguiente resultado:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,812	8

Tabla 9. *Estadísticos de fiabilidad segunda ronda.* Fuente: Elaboración propia 2020

Para la segunda ronda se procedió a calcular con el SPSS-21 el instrumento, obteniendo una fiabilidad de $\alpha = ,812$, número alto para su aplicación.

Al analizar los resultados en la segunda ronda quedaron refinados 5 escenarios generados para clasificar de 1 a 5 donde 5 expresa Muy adecuado, 4 Bastante adecuado, 3 Adecuado, 2 Poco adecuado y 1 Nada adecuado generándose una probabilidad de ocurrencia. A continuación, se detalla la tabla 10 con las mediciones.

Los resultados de la segunda ronda muestran la aceptación del modelo didáctico por los expertos, tanto de sus postulados epistemológicos, componentes, objetivo general y específicos, fundamentos, sistematización, enfoque, relación interpretativa y fines prácticos y reflexivos, el instrumento cumple con todos los estándares determinados y con un nivel de confiabilidad alto.

Aspectos	Opciones	Recuento
Se encuentra bien definido el Modelo desde los postulados epistemológicos pertinentes.	4	5
	5	10
Los componentes que conforman el modelo e implican su instrumentación, mediante la aplicación de una metodología se encuentran explicados claramente.	4	12
	5	3
El objetivo general del modelo es contribuir al proceso de comprensión de textos académicos a partir de describir las interrelaciones que se expresan entre los componentes y su relación con los objetivos específicos del modelo es:	4	5
	5	10
Los fundamentos del Modelo son suficientes y bien argumentados.	4	6
	5	9
El Sistema de relaciones que se establece en el modelo didáctico elaborado.	4	5
	5	10
En el modelo didáctico, el proceso de comprensión de textos multimodales se presenta en tres fases:	4	3
1. Fase introductoria, 2. Fase de comprensión y análisis,		12
3. Fase de construcción de nuevos significados derivados de la lectura.	5	
El modelo permite establecer comunicación interpretativa	5	15
El modelo tiene fines prácticos y reflexivos	5	15

Tabla 10. Resultados de la segunda vuelta de la consulta, 2020

Resultados

Los expertos al analizar los escenarios propuestos realizaron recomendaciones, según sus experticias y conocimiento sobre el diseño y estructuración del instrumento. Los objetivos planteados para la primera ronda fueron analizados por los expertos, quienes identificaron que en las variables podrían efectuarse cambios sobre los escenarios planeados.

En la segunda ronda se reestructuraron algunos aspectos, acorde con las recomendaciones propuestas por los panelistas, los cuales fueron de sustento para obtener excelentes resultados en su valoración, tales como los objetivos y las formas de organización.

En síntesis, de acuerdo con la valoración ofrecida por los expertos sobre cada uno de los componentes del modelo se puede concluir que se encuentra estructurado con los soportes necesarios para su implementación, a su vez, la delimitación de los componentes para el proceder metodológico, mediante una metodología con tres etapas.

3.2. Valoración de los resultados de la metodología para la comprensión de textos académicos en las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia, sede Bello

La metodología aplicada para la implementación del modelo didáctico, partió de los resultados del diagnóstico realizado en el semestre uno del calendario académico del año 2019 a los 229 de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2 de la Licenciatura en Salud Ocupacional, 92 de la Licenciatura en Contaduría, 35 de la Licenciatura en Educación Artística y 26 en la Licenciatura en Administración Financiera, así como a los 10 profesores, de la referida Facultad.

La metodología se concibió como parte del modelo para su concreción, atendiendo a la especificidad de la semipresencialidad-virtualidad durante el período lectivo de 2020. La aparición de la pandemia de Covid-19, implicó una reorganización de todo el proceso pedagógico en la Facultad Educación Virtual Distancia.

Al respecto, se identificaron relaciones entre las diferentes acciones de las etapas, en un proceso sistemático con el propósito de controlar y evaluar por parte de la investigadora y sus colaboradores los principales cambios ocurridos, al aplicar la metodología durante el curso 2020 en la Facultad Educación Virtual Distancia, sede Bello.

La implementación de la metodología cobró mayor relevancia, dadas las condiciones de aislamiento físico impuestas por la pandemia COVID 19, que llevaron a la reorganización estructural de la actividad docente; de ahí que la aplicación de las técnicas e instrumentos en las tres etapas diseñadas de la metodología, a saber: guía de observación de las aulas virtuales (Anexo 9), guion para el grupo de discusión (Anexo 10); técnicas Lluvia de ideas (Anexo 11) y PNI (Anexo 12), la Prueba pedagógica de salida (Anexo 13), y la técnica Espacio Catártico a estudiantes y profesores (Anexo 14) propiciaron la triangulación de la información, basadas, además, en el trabajo colaborativo, mediante la plataforma virtual

dispuesta para el apoyo a los cursos y las reuniones virtuales con las cuales se generaron intercambios, enriquecimiento de ideas y consolidación de conceptos.

En el proceso investigativo se realizó la siguiente valoración por cada una de las etapas:

Etapa de Diagnóstico

En esta etapa las acciones realizadas respondieron a los objetivos específicos establecidos, de creación de las condiciones para la implementación de la metodología en el período académico de las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia de UNIMINUTO, sede Bello.

1. Sesión de trabajo. Actualización del diagnóstico. Se identificó que:

- No es suficiente la existencia de una asignatura en los primeros niveles de formación que de manera transversal coadyuve a la comprensión de textos académicos, sino que en el proceso de enseñanza hay que enfatizar de manera particular en las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para la aplicación del modelo de manera constante en los diferentes espacios académicos.
- Las asignaturas de los programas académicos poseen contenidos que requieren del estudio de las diferentes tipologías textuales y la aplicación de estrategias para la comprensión de los textos académicos que son puestos a disposición de los estudiantes para la construcción del saber disciplinar.
- Si bien los profesores poseen los conocimientos de su disciplina, esto no es suficiente para que los estudiantes logren comprender los textos académicos que deben enfrentar para desarrollar sus competencias profesionales.

Se expresaron como fortalezas:

- La disposición y apertura de los profesores para incorporar ideas innovadoras.
- El apoyo de los directivos de la Facultad para la realización de las actividades.

- La identificación de los problemas referidos a la comprensión de textos derivada de los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales que enfrentan los profesionales que egresan de las carreras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Las aulas virtuales como escenario de trabajo con tipologías textuales digitales.

A partir de los resultados del diagnóstico actualizado, la autora elaboró una guía para dar seguimiento a las transformaciones ocurridas en los procesos de comprensión de textos académicos para lo cual empleó una hoja de trabajo para plasmar las incidencias en el período académico, lo que permitió realizar dos evaluaciones durante la implementación práctica de las acciones.

1. Sesión de trabajo: Acciones para la sensibilización:

Participaron profesores, directivos, para indagar sobre el significado que para los profesores y directivos posee la comprensión de textos académicos y las posibilidades de los contenidos de las asignaturas de la malla curricular en el plan de estudios de los programas de las carreras de la Facultad. Se coincidió en que la asignatura Procesos lectores, favorecía la identificación de las habilidades básicas de los estudiantes.

Presentación de las dimensiones e indicadores del proceso de comprensión de textos académicos. Principales criterios de los profesores:

- Necesidad de una preparación académica para que se logre la comprensión.
- Particularización en cada carrera y en cada asignatura.
- Adecuación de los objetivos-métodos-evaluación de cada asignatura atendiendo a los indicadores.
- Interesante lo que se expresa en cada indicador.

2. Sesiones de trabajo. Se empleó del método de “grupo de discusión”, con un guion (Anexo 10) que posibilitó la interacción de los participantes para la comprensión y cómo desarrollarlo.

Esta sesión se desarrolló en línea, de ahí que fue necesario acotar la metodología:

1. Presentación del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios colombianos.
2. Tema de discusión: Valoración del modelo didáctico, así como las dimensiones e indicadores de la comprensión de textos académicos.
3. Orientación hacia el objetivo: valorar la factibilidad del modelo didáctico ajustado a los objetivos del Modelo Educativo de UNIMINUTO.
4. Determinación de la lista de tópicos a valorar: Definición del modelo, objetivo, fases y momentos de la comprensión de textos y tipos de lectura y de textos académicos.
5. Búsqueda de una de las plataformas virtuales de mayor seguridad.
6. Fijación del tiempo de discusión: 1 hora.
7. Registro de los datos producidos: toma de notas de las intervenciones de los participantes.

Mediante la aplicación de la técnica “Lluvia de ideas”, (Anexo 11) se identificó que:

- La relación comprensión de textos académicos con la alfabetización académica y académica digital en el contexto colombiano, está muy vinculada a lo que se establece en el MEN.
- El enfoque praxeológico que abraza UNIMINUTO revela un enfoque humanista que se corresponde con la comprensión como proceso y de manera particular con la comprensión de textos académicos
- Necesidad de incorporar la articulación de la comprensión de textos académicos con los componentes de la didáctica del lenguaje en todas las asignaturas.
- Importancia de la coexistencia de estudiantes y profesores analógicos y digitales en una Facultad con esta naturaleza.

Principales ideas registradas a partir de las reflexiones, comentarios e ideas planteadas por los profesores

- La comprensión de textos académicos es un proceso complejo, que se conforma en la interacción de conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Se resalta la relación de tipos de textos, tipos de lectura y estrategias de lecturas con diferentes puntos de vista que es necesario esclarecer en el perfil de las carreras.
- Se requiere unificar los criterios, vías y procedimientos pedagógicos que faciliten evaluar de manera objetiva el proceso de comprensión de textos académicos.
- Es importante que los estudiantes de las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia sean formados con el conocimiento, el manejo y la asunción de actitudes éticas como resultado de la comprensión de textos académicos.

Recomendaciones

Sensibilizar a los profesores de la Facultad para:

- Trabajar en las aulas virtuales con los tipos de textos y tipos de lectura.
- Aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas en las particularidades de cada asignatura.

Sesión de trabajo: Demostración del empleo de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el diagnóstico de conjunto con las estrategias de lectura.

Etapa de ejecución

En esta etapa, se desarrollaron acciones con la participación de profesores, estudiantes, directivos de la Facultad, a fin de concretar la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos académicos:

1. La preparación de los profesores para abordar desde cada asignatura la comprensión de textos académicos.

Sesión 1. Temas abordados: tipos de textos según la forma elocutiva: argumentación, exposición y descripción, por su importancia para la comprensión de textos académicos.

Sesión 2. Temas abordados: resúmenes o abstract, reseñas, ensayos, artículos de investigación, ensayo académico, monografía, artículo de opinión, artículo científico y ponencia, por considerarse las tipologías textuales de mayor presencia en el trabajo de la Facultad de Educación Virtual Distancia.

Sesión 3. Demostración de estrategias de lectura (Anexo 15)

En esta sesión se tomó como texto para la demostración la reseña crítica *El Colesterol: lo bueno y lo malo* de Victoria Tudela, que aparece en el libro *Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos*, de Margarita Alegría de la Colina (2005).

Se inició realizando preguntas acerca del por qué se iba a leer y con qué objetivo, se determinó el objetivo y la finalidad de la lectura de manera conjunta y se puso a consideración el sistema de preguntas para activar el conocimiento previo como: ¿qué sé de este texto?, ¿de qué trata?, ¿qué me dice su estructura? ¿en qué formato se presenta?

Durante la lectura se formularon hipótesis y predicciones, se realizan preguntas sobre lo leído, se aclararon dudas derivadas del texto, se releeron por fragmentos lógicos, utilizando lectura comentada y el uso de fuentes de información para esclarecer las dudas (diccionarios, y otros materiales analógicos y digitales).

Se enfatizó en las potencialidades que ofrece la realización de esquemas, anotaciones, resúmenes, dibujos, infografías, para reflejar los nexos entre lo leído y las vivencias experimentadas, para interiorizar y extrapolar el contenido del texto.

Posterior a la lectura se autoevaluó la comprensión del texto, se respondieron nuevas preguntas y se realizaron actividades de valoración crítico-reflexiva sobre lo leído y se potenció la construcción de posturas ideológicas con respecto al contenido del texto analizado.

Determinación de procedimientos metodológicos para el empleo de las estrategias cognitivas y metacognitivas en los cursos de las diferentes asignaturas. Se realizó a partir de una sesión de trabajo:

- Entre los resultados se identifica que se emplean recursos digitales en función de la comprensión de textos académicos:

Tipos de textos más frecuentes, más empleados: Imágenes, presentaciones de dispositivas, artículos o materiales publicados en la web, resúmenes, reseñas, ensayos, artículos de investigación, reseña, ensayo académico, monografía, artículo de opinión, artículo científico y ponencia, audios, videos tutoriales, herramientas o software, etc.

Se agregaron ilustraciones, tablas, gráficos, esquemas, cuadros, organigramas, mapas, dibujos y fotografías.

- Se seleccionó la bibliografía de la biblioteca virtual de la universidad para realizar el estudio independiente. Diseño de las actividades para la comprensión de textos académicos de diferentes tipologías textuales.
- Selección de la variedad de textos para su lectura y comprensión: material impreso, digitalizado, sin inclusión de tecnologías digitales, materiales impresos digitalizados con predominio de lo verbal, materiales con predominio del componente visual, materiales digitalizados con inclusión de tecnologías digitales, de hipertextos que invitan a los estudiantes a realizar un recorrido por otros sitios de Internet.

Ejecución de actividades de aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de búsqueda, selección, comprensión y procesamiento de información: se plasman en actividades de síntesis, transformación y presentación oral o publicación en variados formatos, como presentaciones digitales, mapas conceptuales y blogs.

Se asumieron las siguientes pautas:

- La intencionalidad en la planificación y contextualización de la actividad investigativa en los microcurrículos de las diferentes disciplinas fue un rasgo fundamental de esta acción.
- Elaboración de un plan de actividades conjuntas entre estudiantes, profesores, directivos de la Facultad, y la colaboración externa de profesionales conocedores del objeto de estudio.

De la observación de las aulas virtuales (Anexo 9) se destaca:

- Uso del foro y el chat académico a partir de la discusión de asuntos y temas de corte teórico o dilemas relevantes en la formación del alumnado, la confrontación de aspectos relevantes e intercambios de opiniones, juicios y valoraciones sobre los textos presentados por el profesor y la posibilidad de presentar otros por los estudiantes.
- Participación en los blogs, que, en su uso asincrónico, facilitaron los procesos de reflexión colectiva sobre la base de las propuestas de trabajo.
- Empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas

Profesores: Crean ambientes con orientaciones y los materiales didácticos, los recursos y las actividades que requieren aplicar estrategias de lectura, antes, durante y después para aprehender el contenido de cada especialidad.

Estudiantes: Establecen un ritmo propio individual de aprendizaje.

Por su parte, la aplicación de la guía de observación, con los criterios de medida: Sí, No, No Aplica (Anexo 9) por parte de la investigadora, corroboró que:

- En el 100% de los foros (9) SÍ se evidenció la rigurosidad en la participación, desarrollaron buenas prácticas en la comprensión de textos académicos y en consecuencia en la escritura, se mostró en: resolver problemas, seleccionar ideas, construir conocimiento.

- SÍ se implementaron cursos de lectura para ampliar los temas en el 88,8% (8) de las aulas y NO se implementó en el 11,1% de los cursos (1): 2540-Electiva CP. Dificultades de aprendizaje.

SÍ se evidenció rigurosidad académica en el 100% de las aulas virtuales, (8), se evidenció el empleo de tipos de lectura para profundizar en el conocimiento acerca de los temas, la utilización de procedimientos y el desarrollo de una actitud ética, a partir de la postura reflexivo-valorativa.

De los tipos de lectura la mayor presencia se destaca en:

- ✓ La lectura literal, centrada en las ideas y la información que explícitamente expuestas en el texto;
- ✓ La lectura comprensiva que requiere integrar los conocimientos previos del lector a aquello que lee con el fin de poder construir una interpretación, llegar a conclusiones del material y extraer las ideas principales del texto;
- ✓ La lectura analítica, dirigida a relacionar el texto con otras obras similares, analizar la estructura, características, tipo de texto,
- ✓ La lectura reflexiva con nuevos significados a las ideas del texto, establecer juicios probables a partir de la meditación sobre las señales o indicios, y asumir alternativas en el análisis y valoración de sus propios conocimientos, carencias y fortalezas y la lectura crítica que integra los factores objetivos y subjetivos (necesidades, intereses, fines, conocimiento, experiencia precedente, ideales, concepción del mundo) que interactúan en la relación lector-texto-contexto-autor.

- En el 88,8% (8) de los cursos SÍ se evidencia el trabajo con artículos científicos y en el 11,1% de los cursos (1), no se evidenció. De acuerdo con la guía de observación se muestra que hay predominio de la selección de artículos científicos, en ellos se evidencia:

- La orientación del profesor de estrategias de lectura con predominio de textos informativos, argumentativos y descriptivos.

- El empleo de recursos tecnológicos para propiciar la comprensión de textos académicos relacionados con el contenido en sus cursos: textos multimediales.

- En el 88,8% (8) de los cursos el docente SÍ utiliza diversas estrategias cognitivas y metacognitivas para abordar la lectura y la comprensión de los textos académicos.
- Los profesores crearon las condiciones para poner al estudiante en posición de reconocer la información implícita y abstracta en los diferentes tipos de textos académicos mediante las inferencias de lectura, el manejo de diversas tipologías textuales digitales o analógicas con el empleo de estrategias de lectura, y la asunción de posturas afectivo-reflexivas y valorativas en la producción textual.
- En el 88,8% (8) de los cursos, el docente SÍ dio orientaciones para abordar la lectura de textos o artículos, vincularon la comprensión lectora de los textos con la escritura académica: resumen crítico (3 foros), cuadro comparativo, mapa conceptual, marco referencial, diseño-metodológico, texto reflexivo, texto científico (2) y NO se implementó en el 11,1% de los cursos (1): 2540-Electiva CP.

Se realizó una sesión de trabajo con los profesores por la plataforma interactiva MOODLE para demostrar cómo contribuir al nivel de lectura crítica, que se corresponde con el nivel crítico e intertextual de comprensión. Para ello se parte de dos posiciones teórico-metodológicas que muevan a la reflexión:

- ✓ Para Van Dijk (1985), “en la medida que tenga mayor conocimiento del mundo podrá ser más efectiva su interpretación del texto” (p. 121).
- ✓ Para Roméu (2007), leer es una actividad que, requiere de lectores activos “que tomen una posición no pasiva ante el texto, se estimulen, se emocionen, se involucren... solo

así tomarán decisiones ante su lectura. El lector debe evolucionar, crecer junto al texto: es la vía para lograr su comprensión” (p. 155)

Se solicita a los profesores, reflexionar a partir de estas posiciones, cómo valoran las dimensiones de la comprensión de textos académicos y demostrar con un texto académico.

Por su parte, en la aplicación de la técnica de dirección “Positivo, Negativo e Interesante” (Anexo 11) los principales planteamientos fueron:

Positivo	Negativo	Interesante
<p>Problematizar acerca de un tema pertinente para el aprendizaje.</p> <p>La existencia de diversas fuentes actualizadas sobre el tema.</p> <p>La forma de organizar la sesión de trabajo académico (docente y metodológico) en la virtualidad.</p>	<p>No se logra total coherencia en la influencia de todas las asignaturas en las estrategias cognitivas y metacognitivas.</p> <p>La no disponibilidad de conexión para todos los estudiantes.</p> <p>No se logra que todos los profesores sean digitales.</p>	<p>La relación de los tipos de textos académicos y los indicadores de informatividad y eficacia en los contenidos de la asignatura.</p> <p>La demostración de las estrategias de lectura, tipos de lectura y niveles de comprensión de textos académicos.</p>

Tabla 11. Resultados de los criterios aportados por los profesores. Elaboración propia. 2020

Etapa de control

En esta etapa se aplicaron técnicas e instrumentos a los estudiantes y profesores para controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos académicos y el grado de satisfacción de los mismos.

Se incluyeron actividades que permitieron evaluar y reflexionar de forma individual y colectiva sobre la adquisición activa de los conocimientos con respecto a las diferentes tipologías textuales y la autocomprobación del aprendizaje, contribuyendo a la toma de

conciencia, a la valoración de las dificultades y a la transformación del pensamiento acerca de su propia comprensión:

Sesión de foro debate: El empleo de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales

Resultados alcanzados por los estudiantes al término del primer semestre de 2020, semestre realizado en condiciones de aislamiento físico por la pandemia de Covid 19 y que potenció las condiciones de semipresencialidad/virtualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Educación Virtual Distancia.

Para esta actividad la facilitadora presentó la siguiente consigna: ¿Cómo valoran los conocimientos, procedimientos y actitudes de sus estudiantes como lectores?, ¿Podrían seleccionar algunos casos en los que se evidencie cómo ocurrió este proceso?

Para valorar las transformaciones ocurridas en la comprensión de textos de los estudiantes, se aplicó la prueba pedagógica de salida (Anexo 13) a los 384 estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia. Se expresan los siguientes resultados:

En la dimensión Cognitiva: se percibe un salto cualitativo en el reconocimiento de la información implícita en los diferentes tipos de textos académicos, en la identificación de la intención comunicativa del autor y en el establecimiento de relaciones entre la información que posee el lector y otras informaciones presentes en el texto, lo que tiene su expresión cuantitativa en altos porcentos de estudiantes que se ubican en el Nivel Alto, el 98,4%, mientras solo el 1,6% de los estudiantes (6) se ubica en el Nivel Medio y ningún estudiante en el Nivel Bajo.

En la dimensión Procedimental, en los indicadores 1 y 2 relacionados con la identificación de la tipología textual y su superestructura y el reconocimiento de las características de los diferentes tipos de textos académicos, coincide el porciento de estudiantes ubicado en el Nivel Alto, con respecto a los indicadores 1 y 2 de la dimensión cognitiva, en el tercer

indicador relacionado con el uso variado de las tipologías textuales virtuales, el 94,3% mostró un avance significativo, pero aún presentan dificultades 22 estudiantes en este indicador para un 5,7% que se ubica en el Nivel Medio. Ningún estudiante se ubica en el nivel Bajo.

En la dimensión Actitudinal, el 98,4% de los estudiantes se ubicó en un Nivel Alto en los indicadores relacionados con el establecimiento de relaciones con nuevos significados y sentidos, con originalidad, mostraron sus vivencias y una relación afectiva en las nuevas ideas que expresan, así como una actuación reflexiva valorativa a partir de lo comprendido, el 1,6% de los estudiantes (6) se ubica en el Nivel Medio y ningún estudiante se ubica en el Nivel Bajo.

En el gráfico siguiente se muestra el resultado de la Prueba pedagógica final, en los indicadores de las tres dimensiones.

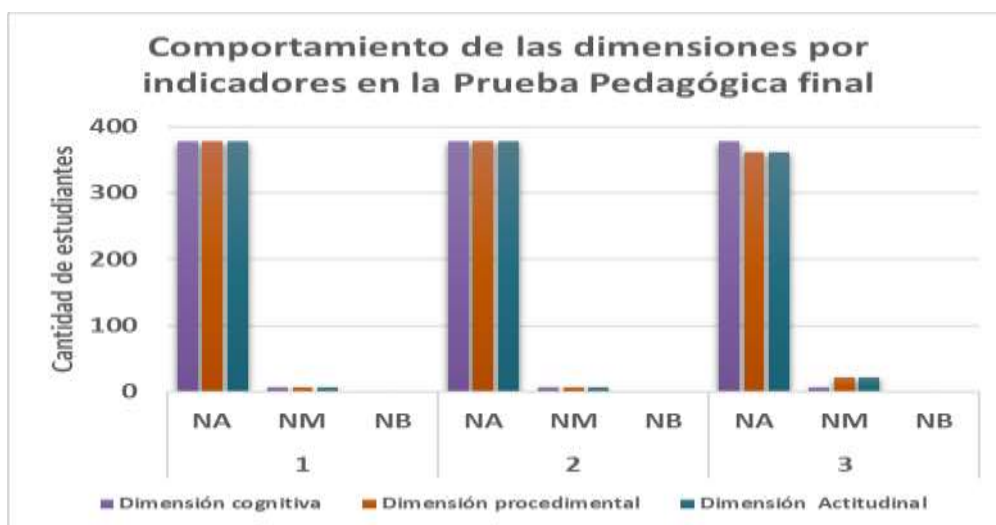


Gráfico 7. Resultados de la prueba pedagógica de salida. Fuente:Elaboración propia, 2020

En los resultados de la prueba pedagógica final se observa una evolución favorable en la comprensión de textos académicos: se asciende a 64.3 unidades porcentuales por encima de los resultados de la prueba pedagógica inicial como se aprecian en el gráfico 8.

Para complementar los resultados de la prueba pedagógica se aplicó la técnica: Espacio Catártico (Anexo 14) a los estudiantes, y a los profesores para conocer su nivel de satisfacción con los resultados obtenidos una vez aplicada la metodología la que permitió

valorar la satisfacción de ambos a partir de las preguntas ¿cómo llegué?, ¿cómo me sentí durante las actividades?, ¿qué retos tengo? y ¿cómo me voy? Con respecto a la experiencia compartida, a manera de un antes y un después.

Se presenta un resumen de los principales resultados:

Estudiantes:

Ante la interrogante, ¿cómo llegué?, las principales ideas expresadas fueron: Con muchas lagunas en la comprensión de los textos académicos de las diferentes asignaturas, con la necesidad de comprender mejor los textos que en este nivel son más difíciles de entender, con grandes miedos porque no sabía si iba a poder con tanto contenido difícil, insegura ante tantas nuevas expectativas, preocupado porque en la universidad hay que escribir textos de muchos tipos diferentes que no conocíamos antes, muy confundida porque no tenía experiencia en el trabajo con internet.

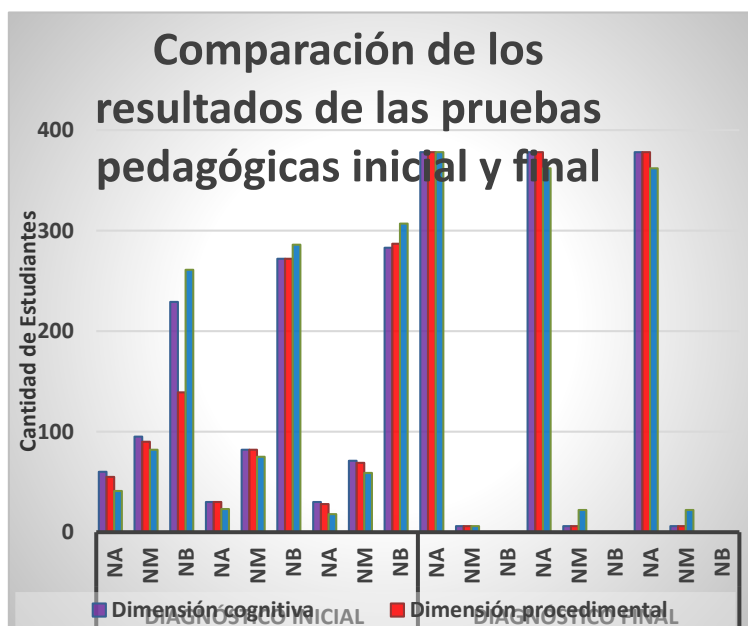


Gráfico 8. Comportamiento de las dimensiones e indicadores. Fuente: Elaboración propia, 2020

Ante la pregunta ¿cómo me sentí durante las actividades?, las principales ideas expresadas fueron: Poco a poco fui aprendiendo los diferentes tipos de textos y descubrí que podía comprenderlos mejor; empecé a no temerle a las tareas de estudio independiente; me sentí muy bien porque podía tener una conversación fluida con mis profesores, intercambiar con mis compañeros sobre lo que habían comprendido en los textos y comparar con lo que yo había comprendido; aprendí a navegar por internet, me fui apropiando de las estrategias de comprensión, me sentí más seguro porque eliminé la idea de que no podía con los estudios porque no comprendía los textos de algunas asignaturas.

Ante la interrogación ¿qué retos tengo?, enfatizaron en: continuar leyendo y aplicando estrategias de comprensión para obtener mayor conocimiento y mejores resultados académicos, lograr mejores resultados en la escritura de textos académicos, aplicar los conocimientos y estrategias adquiridas en mi vida profesional, mejorar en la elaboración de juicios y opiniones críticos acerca de lo que leo. El uso de tipos de textos académicos en los dos formatos: analógico y digital es un reto para estudiar y aprender.

En cuanto a la pregunta ¿cómo me voy?, se refirieron a: con el conocimiento y las habilidades para aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprender textos académicos, con la idea de que no era un problema de no ser inteligente, sino de enfrentarnos a textos cuyas características no conocíamos ni habíamos escrito antes y a formatos digitales de lectura”, contenta porque puedo enfrentar mis tareas a partir de la lectura y la comprensión de los textos de las asignaturas que ya no me parecen difíciles, muy satisfecha porque pasé de un nivel bajo en la comprensión de textos académicos a un nivel alto, satisfecha porque estoy en mejores condiciones de comprender y escribir diferentes tipos de textos académicos .

En resumen, se evidencian interpretaciones que son importantes considerar.

Profesores

Ante la interrogante, ¿cómo llegué?, las principales ideas expresadas fueron: “Entendía que la comprensión de los textos académicos es un asunto de las asignaturas de Lenguaje”, “preocupado porque hay diferencias entre lo analógico y digital y en la universidad los estudiantes proceden de diferentes estatus y lugares sin conectividad”. “con preocupaciones de cómo lograr el enfoque praxeológico del Modelo educativo de UNIMINUTO”

Ante la pregunta ¿cómo me sentí durante las actividades?, las principales ideas expresadas fueron: “Me identifiqué con la idea de que los componentes del lenguaje se transversalizan en todas las asignaturas”. “el trabajo académico (docente y metodológico) desplegado por la facilitadora permitió la apropiación de los conocimientos y las destrezas para ponerlos en práctica en mi asignatura”.

Ante la interrogación ¿qué retos tengo?, enfatizaron en: “aplicar las estrategias cognitivas y metacognitivas”, “articular el trabajo académico con otras asignaturas del semestre”, “perfeccionar las actividades en las aulas virtuales para la alfabetización académica digital”, “perfeccionar el uso de tipos de textos académicos en los dos formatos: analógico y digital y el seguimiento a las dificultades de los estudiantes”.

En cuanto a la pregunta ¿cómo me voy?, se refirieron a: “Con herramientas didácticas para trabajar mejor”, “con la evidencia de que los componentes de la didáctica del lenguaje transversalizan todas las asignaturas”.

Las regularidades identificadas fueron las siguientes:

- En el proceso de comprensión de textos académicos, se articula lo cognitivo, procedimental y actitudinal en las condiciones de la semipresencialidad- virtualidad.
- La valoración de los logros e insuficiencias en las dimensiones e indicadores develan la necesidad de continuar potenciando actividades integradas de comprensión y escritura en diferentes formatos.

- En las etapas de la metodología se pone en el centro el trabajo con las estrategias cognitivas y metacognitivas las cuales favorecen la reflexión y valoración textual y contextual, según los tipos de lecturas, tipos de textos y niveles de lectura en las condiciones de la Educación Superior colombiana de cara a la alfabetización académica en formato analógico y digital.

Conclusiones del capítulo 3

Los datos obtenidos mediante Criterio de expertos, las visitas realizadas a las aulas virtuales y la prueba pedagógica final aplicada a los estudiantes, sustentaron las valoraciones y consideraciones ofrecidas a favor del modelo didáctico como contribución a la solución del problema científico. El modelo didáctico se concretó en una metodología que permitió materializar las prácticas de comprensión de textos académicos, en sus formatos analógicos y digitales, vinculados a su especialidad, que los ayudaron a acercarse a las formas discursivas de la profesión y a la conformación de una mentalidad como pensadores y analizadores de textos académicos en correspondencia con las exigencias de la formación universitaria. La organización de las acciones en las etapas propició articular actividades de enseñanza-aprendizaje para favorecer la transformación deseada.

Conclusiones

El proceso de investigación desarrollado permitió arribar a las siguientes conclusiones:

La enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos académicos constituye un contenido que transversaliza el proceso formativo universitario, sustentada en los referentes de la alfabetización académica como condición didáctica que integra lo cognoscitivo, lo procedimental y lo actitudinal. Los referentes teórico - metodológicos desde la perspectiva de la didáctica del lenguaje en la educación superior promueve el enriquecimiento de la teoría de la didáctica de la educación superior en el contexto colombiano a partir de los nexos que se establecen entre tipologías textuales, tipologías de lecturas, niveles de comprensión en las condiciones de la semipresencialidad-virtualidad.

La aplicación de un sistema de métodos de investigación educacional en la Facultad Educación Virtual Distancia posibilitaron la determinación del estado de la comprensión de textos académicos en las carreras identificadas, este diagnóstico realizado sobre la base de la definición conceptual de esta variable, sus dimensiones e indicadores, evidenciaron las potencialidades y dificultades que sustentan la necesidad de un abordaje teórico y metodológico para perfeccionar el proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios colombianos en la coexistencia de textos analógicos y digitales.

Tal problemática condujo a la elaboración de un modelo didáctico para contribuir a la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios de UNIMINUTO, estructurado en los componentes teórico-conceptual y metodológico, sustentada en la interrelación dialéctica de las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador concretado en una metodología organizada en las etapas: diagnóstico, ejecución y control, en la Facultad Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios,

sede Bello, Colombia. En este resultado se concreta en una metodología que posibilita su aplicación práctica.

La valoración del modelo didáctico propuesto para el proceso de comprensión de textos académicos mediante criterio de expertos se realizó con apoyo de los métodos estadístico-matemáticos, evidenció su pertinencia y necesidad en el contexto de la universidad colombiana, en sus componentes y las posibilidades de la metodología para su concreción en la práctica.

Los resultados de la implementación de la metodología en las condiciones de la Facultad de Educación Virtual Distancia fueron valorados a partir de la aplicación de un sistema de métodos empíricos, que posibilitó identificar la significación práctica y cómo se contribuyó a la progresiva transformación del proceso de comprensión de textos académicos en las carreras de esta facultad. El empleo de técnicas e instrumentos facilitó la obtención y procesamiento de la información en todo el proceso investigativo.

Recomendaciones

Derivado de las conclusiones de esta investigación se identifican nuevos retos investigativos:

- Promover la continuidad de investigaciones en el área de la comprensión de textos académicos digitales y analógicos en el proceso de la formación inicial de los estudiantes con otros tipos de textos.
- Perfeccionar las vías de implementación del modelo propuesto a partir de la inclusión de métodos investigativos que amplíen y faciliten su puesta en práctica en los nuevos planes de estudio.
- Enriquecer el trabajo científico - metodológico y de la educación de posgrado para el perfeccionamiento de la preparación de los profesores en los contenidos relacionados con la comprensión de textos académicos orientada hacia nuevas aristas.

Bibliografía

- Abello, A. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje del análisis de textos en las diversas áreas curriculares desde una percepción plena. En J.R. Montaña y A. M. Abello. (Comp.). *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp. 297-336). Editorial Pueblo y Educación.
- Abello, A. M. y Montesino, J. R. (2013). El análisis de textos. En I. Domínguez. *Lenguaje y comunicación* (pp. 114-126). Editorial Pueblo y Educación.
- Abreu-Valdivia, O. (2006). Modelo didáctico para la introducción del enfoque martiano acerca del anexionismo en la formación del profesor de humanidades del preuniversitario. [Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela Morales”].
- Alejo B. P. y Aparicio A. F. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica VISRAEL* 8 (1)59-76. [https://doi:10.35290/rcui.v6n1.2021.341](https://doi.org/10.35290/rcui.v6n1.2021.341)
- Addine, F. (2013). *La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior. Aportes e impacto*. Editorial Pueblo y Educación.
- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Universidad de General Sarmiento.
- Aguilar, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Perfiles Educativos*, 39(155), 179-192.
- Alonso, J. y Carriedo, N. (1999). Problemas de Comprensión Lectora: Evaluación e Intervención. En C. Monereo e I. Solé. (Coord.). *El asesoramiento Psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructiva*. Alianza.

- Álvarez, M. (2004). La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. En M. Álvarez Pérez. (Ed.). *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, L. (2017). La Lectura como estructura cultural. En L. Álvarez. (Compilador). *Lecciones en vuelo: la lectura en nuestro presente* (pp. 9-18). Editorial Ácana, Camaguey.
- Anstey, M. y Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *Curriculum and Leadership Journal*, 8(16).
- Arias, G., Méndez, M. y Almenares, D. (2007). *Hablemos de sobre la comprensión de la lectura*. Editorial Pueblo y Educación.
- 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., González-Álvarez, P. y Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un Programa de Escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 537-560.
- Báez, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. Editorial Pueblo y Educación.
- Barreras, A. D. (2013). El trabajo metodológico del profesor de Español-Literatura. La preparación metodológica y la autopreparación. En *Didáctica de la Lengua y la literatura* (Compilación). Pueblo y Educación
- Bhatia, V.K. (2004). *Worlds of written discourse*. Continuum.
- Bhatia, V. K. (2015). Critical Genre Analysis: Theoretical Preliminaries. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 27(54), 9-20.

- Baron, N. S. (2013). Reading in Print or Onscreen. Better, Worse or About the Same? En D. Tannen & A. M. Trester. (Eds.). *Discourse 2.0 Language and New Media* (pp. 201-224). Georgetown University Press.
- Bolaños, L. (2010). *Metodología para la enseñanza de la construcción textual en Español como segunda lengua de los escolares sordos de primer grado* Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”
- 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.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2007). Capítulo 7: La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Bronckart J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*. *XXII Congreso Mundial de Lectura*, San José de Costa Rica.
- 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. (Eds.). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas: Bariloche-Patagonia, Argentina*.

- Casañas-Díaz, M. (2014). *La filosofía de la educación desde una perspectiva latinoamericana y caribeña*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cadillo, V. (1982). Consideraciones básicas acerca de la lectura. *Revista RIDECAP*, 3(6).
- Calderón, O. y Pulgarín, R. (2010). *Desempeños de comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de los programas de licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Educación de la Universidad Industrial de Santander* [Tesis de pregrado, Universidad Industrial de Santander].
- Calkins, L. (1987). *Didáctica de la escritura*. Aique.
- Cárdenas, J. C. (2020). *Estrategias de lectura digital en los estudiantes de la Universidad de Cuenca* [Trabajo de maestría, Universidad de Cuenca].
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (Ed.). (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxat, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. y Morales, O.A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorabilia* (Unellez, Venezuela).
- Cassany, D. (2018). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Coca-Bergolla, Y. (2020) Modelo de integración de software libre educativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la inteligencia artificial. [Tesis de doctorado Universidad Tecnológica “José Antonio Echeverría”].
- Colomé, J. A. (2013). *La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en la escuela primaria durante la práctica laboral* [Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”].
- Cordón García, J.A. (2021). *La lectura digital: una progresión constante*. Blok de vid.
- Crespo-Hurtado, E. T. (2007). Modelo didáctico sustentado en la heurística para el PEA de la Matemática asistida por computadora. [Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Félix Varela].
- D’Amario, M. y Pérez G. (2014). Leer y comprender textos académicos: una experiencia con alumnos ingresantes. IFDC-Villa Mercedes. *Revista Electrónica La Letra Inversa*, (6).
- Delgado, P. (2020, 31 de enero). *La inequidad y falta de desarrollo profesional: principales enemigos de la alfabetización*. Instituto para el Futuro de la Educación. Observatorio.

- Di Marzo, L. (2006). Leer en entornos digitales: la comunicación, la inmediatez, la tecnología, el entusiasmo y la finalidad. 12 (ntes), 9 nov. P.p.8-9
- Domínguez-García, I. (2006). Modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. [Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”].
- Domínguez-García, I. (2007). Comunicación y Texto. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2013) *Lenguaje y Comunicación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2014). La construcción de textos. En *Colectivo de autores. Lenguaje y comunicación*. Pueblo y Educación.
- Domínguez, I, Roméu, A., Hernández, V. y Toledo, A. (2018). Análisis del discurso: sistematización teórica. Editorial Félix Varela.
- Domínguez, I. (2019). *La lectura de textos en formato digital*. CD Humanísticas 2019. Memorias del Taller Internacional “La enseñanza de las disciplinas humanísticas”, Universidad de Matanzas. Cuba
- Ducrot, O. (1984). Esquisse d’une théorie polyphonique de l’énonciation. En *Le dire et le Le dit* (pp. 171-233). Minuit.
- Espejo-Repetto, Carolina (2006). La movida concluyendo en torno al tema en informes de investigación elaborados por los estudiantes. ONOMAZÉIN 13 (2006/1): 35-45. reserarcchgate.net
- Farfán, P. (2016). *Modelo de virtualización educativa de la universidad politécnica Salesiana del Ecuador*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

- Fernández, J.M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- Fernández, L. y Bressia, R. (2008). *La escritura académica en la universidad. Facultad de Psicología y Educación*. Departamento de educación Universidad Católica.
- Fiallo, J. (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela: Un reto para la calidad de la educación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Fierro, B. M., Borot, E. y Jiménez, M. (2017). La lectura como componente cultural de la formación en la universidad. *Revista Congreso Universidad*, 6(2).
- Fierro, B.M. et. al. (2020). Lectura y escritura: saberes permanentes en la formación profesional. Estrategia de intervención en y desde la Universidad de Matanzas. Informe de resultado científico del proyecto de investigación. Soporte digital.
- Fleming, M. (2004). *English Teaching in the Secondary School 2/e: Linking Theory and Practice*. David Fulton Publishers.
- Fleming, M. (2006, April 1-12). Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?. *International Conference. Council of Europe, Language Policy Division, and the Jagiellonian University*.
- 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, 91-99.
- Frigg, R., y Hartmann, S. (2018). Models in Science. E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2018).
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/models-science/>

- Fuxá, M M. (2004). Modelo didáctico curricular para la autopreparación docente: Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. [Tesis de doctorado. Universidad “Hermanos Saíz Montes de OCA”].
- García, Á. M. (2013, enero). El perfeccionamiento del diseño curricular y el enfoque de competencias en el modelo del profesional de la educación en Cuba, Santiago de Veraguas. *Primer Congreso Nacional de Educación: “Por un modelo educativo que garantice una educación pública de calidad” de la Asociación de Educadores Veragüenses*, Panamá.
- García, A. M. (2017). *La enseñanza-aprendizaje del análisis del discurso para la competencia analítico-discursiva en la Licenciatura en Educación Español-Literatura* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Matanzas].
- García, A. M. (2021). Capítulo IV. Lectura y comprensión de textos académicos. Recomendaciones. En *Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. (En edición)
- García, Á. M., Puerta Cruz, F. y Fierro Chong, B. (2013). La lectura intertextual en la comprensión y análisis del texto literario en la formación inicial de estudiantes de Español-Literatura. En *Revista Conrado*, 8(40).
- García, Á., Jiménez, M., y Fierro, B. M. (2015). El discurso profesional pedagógico en las carreras pedagógicas. *Revista Atenas*, 1(29), 35-50.
- García, A. M., Fierro, B. M. y Montaña, J. R. (2019). Pensar, sentir y vivir la lengua en la actividad comunicativa pedagógica. *Varona. Revista Científico-Methodológica*, (69).

- García da Silva, D. E. y Pardo, M.L. (Comp.). (2015). *Passado, presente e futuro dos Estudos de Discurso na América Latina. Livro Homenagem aos 20 anos da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso*. Brasilia-DF Universidade de Brasilia.
- González -Mafud A. M. (2019). Maestros analógicos vs. alumnos digitales: la otra mirada. En: <https://congresosdelalengua.es/cordoba/paneles-ponencias/educacion/mafud-anamaria.htm>
- González-Vidal, J. C., y Ávila-González, I. (2019). El texto: una noción problemática. *Revista Amauta*, 17(34), 17-26.
- Gotti, M., (2008). *Investigating Specialized Discourse*. Peter Lang.
- Grass, E. (2002). *Textos y abordajes*. Pueblo y Educación.
- Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research: *SAGE Open*, 4 (2)-1-8.
- Grisolia J. (2016.). Interdisciplinarietà. *Revista IDEIDES*.
- Guerra, Y., Barceló, Y. J. y González, M. (2016). El tratamiento del proceso de comprensión de textos científicos: una necesidad en la universidad cubana actual. *Revista de Educación Mèndive*, 14(2), 166-173.
- Guy, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. *Revista: Comunicación, lenguaje y Educación*, (26), 41- 49.
- Hall, B. y López, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, (23), 167-192.
- Henao, J. I., Londoño-Vásquez, D., Frías-Cano, A., Lodis, Y. y Marín, G. (2010). *El análisis del discurso y la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos*. Fundación El libro Total, Sic. Editorial.

- Henao, J. I., Londoño-Vásquez, D., Frías-Cano, A. y Lodis, Y. (2014). Leer y escribir en la Universidad: El Caso de la Institución Universitaria de Envigado. *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 27-45.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. P. (2010). Metodología de la Investigación. Editorial Mejiicana Reg. Núm 736. M C Grau-Hill.
- Hernández, J. E. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En J. R. Montaña 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, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). McGraw-Hill.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa, Casa abierta al tiempo.
- Ibáñez, F. (nov 20, 2020) Educación en línea, virtual a Distancia y Remota de emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias? <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Jewitt, C. (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Jiménez, M. (2013). *Estrategia metodológica para la preparación de los docentes en la promoción de la lectura* [Tesis en opción al título de Máster en Educación Superior, Universidad de Matanzas].
- Jiménez, L. (2007). *La interdisciplinariedad desde un enfoque profesional pedagógico: un modelo para el colectivo de año* [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP Juan Marinello. Matanzas].

- Jiménez, L. (2014). Interdisciplinariedad, Identidad Nacional y Humanidades: Desafíos para la Formación del Profesional Cubano de la Educación en el Siglo XXI. *Revista Amauta, Universidad del Atlántico*, (23), 149-161.
- Juliao, C. (2013). Una pedagogía praxeológica. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia.
- Landow, G. P. (1995) Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. P. (1997) Teoría del hipertexto. Barcelona: Paidós.
- Larroyo, G. (2020). *Tipología de los textos académicos I*. Universidad de Guadalajara, Red Universitaria de Jalisco.
- Lectura Inicial en Crisis: Un Llamado a la Acción. Resultados Principales del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo con Énfasis en Centroamérica y la República Dominicana. Washington, DC: American Institutes for Research, 2021.
- León, Y. M. y Hernández, Y. (2003). La animación a la lectura: una forma eficaz para formar lectores. *Pedagogía y Sociedad*, 16(37).
- Leóntiev, N. (1982). Teoría psicológica de la actividad. En A. N. Leontiev. *Selección de Obras de Psicología*. Tomo II. Pedagogía.
- Llano, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M., Masó Rivero, R. y Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.
- Lomas, C. (2004). El aprendizaje de la comprensión en las aulas. Editorial Paidós.
- Lomas C., Osoro, A. y Tusón A. (1992). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

- Lopera; D y Gutiérrez, R. (2017). El enfoque praxeológico, articulación entre conocimiento, práctica y transformación social. *Revista Ratio Juris* Vol. 13 N.º 26 pp. 115-144, UNAULA.
- Lorié, O. (2008). *Modelo Didáctico de la Comprensión de Textos Escritos desde la preparación de los Estudiantes de primer año Inicial de la Carrera Educación Primaria. Santiago de Cuba*. 120h. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Frank País. Santiago de Cuba].
- López Díaz, J. A. (2017). Leer en la Universidad. En: L. Álvarez. (Compilador). *Lecciones en vuelo: la lectura en nuestro presente* (pp. 154-166). Editorial Ácana, Camagüey.
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Siglo veintiuno Editores.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. MIT Press.
- Manovich, L. (2006). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Paidós.
- Mañalich, R. (1999). *Taller de la palabra*. Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (2005). Interdisciplinariedad y creatividad: contribución al desarrollo de una didáctica de las humanidades. En R. Mañalich. *Didáctica de las Humanidades* (pp. 50- 76). Editorial Pueblo y Educación.
- Mari Mutt, J.A. (1998-2013). *Manual de Redacción Científica*.
- Martínez, M. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad del Valle.
- Martínez, J. (2005). Historia de la Lectura. *Ayer*, 58(2), 11-35.
- Martínez-Rodrigo, E. y González-Fernández A. M. (2010). La comunicación digital: nuevas formas de lectura-escritura. *Quaderns*, 63. Disponible en: José Antonio Millán (Coord.)

Las lecturas en España. Informe 2008. Leer para aprender. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios editores de España, p.p. 299-314.

Mejía, A. (2018). *Tipología Textual. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. UAED/FES Acatlán-UNAM.

Mena, A. M. y Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3).

Millán, J. A. (2008). Los modos de la lectura digital. En José Antonio Millán (Coord.) Las lecturas en España. Informe 2008. Leer para aprender. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios editores de España, p.p. 299-314.

Millán, J. (2017). (Compilador). *La lectura en España. Informe 2017. Federación de Gremios de Educadores de España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. MEN.

_____ (<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior>)

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation: éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Editorial Hatier.

Montaño, J. y Abello, A. M. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. En J.R. Montaño y A. M. Abello. (Comp.). *(Re)novando la enseñanza - aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp. 65-103). Pueblo y Educación.

Montaño, J. R. y Abello, A. M. (2013). Reflexiones sobre la formación lectora de maestros y profesores. En A. M. Abello y J. R. Montaño. (Comp.). *Leer y escribir en la Universidad*.

Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores. Memorias I Seminario Científico Nacional. Sello Editor Educación Cubana.

Montaño, J.R. y Abello, A.M. (2015). *Leer y escribir ¡Tarea de todos!* Editorial Pueblo y Educación.

Montolío, E. (ed.) (2000). *Manual práctico de escritura académica.* Barcelona: Ariel.

MorenoM. (2016). *Modelo didáctico para la formación martiana del estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria desde Práctica Integral de la Lengua Española [Tesis de doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas].*

Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Cristovão, V., Moritz, M. E., Narváez, 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(Suplemento 1), 78-99.*

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.

Paradiso, J. C. (2010). *Textos y cognición. Estudio científico, estrategias de abordaje y didáctica de los textos. Enfoque cognitivo.* Editorial Cátedra.

Parodi, G. (2005). *Discurso Especializado y Lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. Boletín de Lingüística, 17(23), 61-88.*

Parodi, G y Burdiles, G. (eds.). (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos.* Ariel.

- Parra, M. (1991). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del Español en el nivel universitario. Planteamientos teóricos. *Forma y Función*, (5), 47–64
- Parra, I. B. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. [Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”].
- Pasquale, R. (2004). *Estrategias lectoras: una mirada desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Informe Final de Investigación “Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura”. Universidad Nacional de Luján entre los años 2002-2004.
- Pedroso-González, Y. (2011). Modelo didáctico del proceso de desarrollo de habilidades de estudio en la disciplina Fundamentos de la Matemática Escolar [Tesis de doctorado. Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”].
- Pérez, E. (2021, 16 de febrero). *¿Se lee más en formato impreso o en digital?* Cuba Debate.
- Pérez, Y. (2019). *La formación lingüística en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Español-Literatura*. [Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas].
- Pérez- Abril (1999), "Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?", en: Revista Alegría de Enseñar, número 39, año 10, abril-junio de 1999.
- 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*, 11(1), 137-160.

- Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M. y Luque Espinoza de los Monteros, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189.
- 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.
- Plantin, Ch. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Kime.
- Pogolotti, G. (2019, junio 15). Educación y sociedad. *Periódico Juventud Rebelde*.
- Prado, J. (2004). La lectura en la era de la información: Hacia un Nuevo concepto de competencia lectora. Dialnet.
- Proenza, Y. C. (2002). Modelo didáctico para el aprendizaje de los conceptos y procedimientos geométricos en la escuela primaria. [Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero"].
- Proyecto Educativo Institucional UNIMINUTO. https://portalweb-uniminuto.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos_digitales/DocInstitucionales/Uniminuto/PEI_2021.pdf
- Pulgarín, M. y Bonilla, L. (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 la Escritura*, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).
- Pulgarín, M. (2018). La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de Licenciatura en la educación universitaria colombiana. *Revista Atenas*, 2(42), 32-47.
- Pulgarín, M. y Meneses, E. (2019). Prácticas de enseñanza de lectura crítica en educación básica de una institución pública colombiana. *Revista Amauta*, (33), 1- 13.

- Pulgarín, M. A, Fierro, B y Meneses, E. (2021). E-learning process through text mining for academic literacy. *Int. J. Data Mining, Modelling and Management*, (13)3, 283-298.
- Quintana, Y. (2015). *La comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental* [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana].
- Ramírez, S. (2007) Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico. CAICYT. Curso para editores de revistas científicas. Módulo 2
- Ramírez, S. (2007) “Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico” en CAICYT Curso virtual para editores de revistas científicas, módulo 3.
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El Método Delphi. *Revista d'innovació recerca en educació*. Vol. 9, No 1. Julio-diciembre 2015. P.87-102.
- Rico-Montero, P., Santos-Palma, E.M. y Martín-Viaña Cuervo, V. (2008) Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación.
- Riestra, D. (2009). Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje. *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies*, 3, 411-425.
- 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. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Editorial FFyL, UNCuyo. Universidad Nacional de Río Negro, Bariloche, Cubo de Severino, Editores.
- Riestra, D. (2016). *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: la investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Universidad Nacional de Río Negro.

- Robles, V. H., De la Cruz, A. M. y Terrones, A. (2020). El uso de las TIC y la lectura en la educación pública superior mexicana. *Investigación bibliotecológica*, 34(83), 55-69.
- Rodríguez, T. (1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Revista Aula abierta*, (69), 3-22.
- Rodríguez, R. (2014). *El desarrollo de la competencia lectora en el desempeño profesional pedagógico del maestro primario* [Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas].
- Rodríguez-Travieso, R. (2017). Modelo para el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los directivos de la educación de jóvenes y adultos en la provincia Mayabeque. [Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”].
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Revistas Folios*, 45, 29-49.
- Romero, K. (2015b) *La enseñanza de la literatura en preuniversitario: una propuesta de análisis literario mediante la intertextualidad* [Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas].
- 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 en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2013a). Conferencia La comprensión, el análisis y la construcción como componentes funcionales de la clase desde una perspectiva interdisciplinar desde el Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. *III Reunión de Jefes de la disciplina*

Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí” de Camagüey.

Roméu, A. (2013b). 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. Memorias I Seminario Científico Nacional*. Sello Editor Educación Cubana.

Ruiz, A. (2005) Estrategia metodológica para desarrollar en los docentes de la Educación Preuniversitaria la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la lectura. Ciego de Ávila. 120h [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP Félix Varela. Villa Clara].

Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228.

Ruiz, A. (2002). *Metodología de la investigación*. Editorial Pueblo y Educación.

Salazar, D. (2005). La interdisciplinariedad, resultado del desarrollo histórico de la ciencia. En R. Mañalich (comp.). *Didáctica de las humanidades*. Editorial Pueblo y Educación.

Salazar-Sierra, A.; Sevilla-Rengifo, O.; González-Pinzón, B.; Mendoza, C.; Echeverri, A.; Quecán, D.; Pardo E.; Angulo, F.; Silva J. M. y Lozano, M. (2015). Lengua y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc>

Sales, L. M. (2007). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. Editorial Pueblo y Educación.

- Sánchez A. A., Puerta, C. A., Sánchez, L. M. y Méndez, J. C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163.
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. Recuperado de <http://www.scielo.org.co>
- Scolari, C. A. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En: Millán, J.A. (Comp.). *Informe de Lectura en España, 2017* (pp. 175-180). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Scull, G. y García, Á. M. (2015). Análisis del texto científico. En A. M. Abello. *Análisis del discurso: Diversas miradas desde las tipologías textuales*. Editorial Félix Varela.
- Sierra-Salcedo, R. A. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. [Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”].
- Silver, M. (2006). *Language across disciplines. Towards a critical reading of contemporary academic discourse*. Brown Walker Press.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y Educación.
- Smith, F. (1985). *Comprensión de la lectura: Un enfoque psicolingüístico, perspectiva y plan general*. Edit. Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ.
- Solórzano, R. (2016). Ciberperiodismo, ciudadanías y culturas. En M. L. Trejo Sirvent. (Coord.). *Libro Perfiles de investigación en el ámbito educativo* (p. 243). Pontevedra.

- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En: M. Castelló. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp.17-46). Editorial Graó.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ed. Morata.
- Torres, P. (2012). El tratamiento de la confirmación práctica en las investigaciones pedagógicas nacionales actuales. ¿Cómo andan las cosas? *Ciencias Pedagógicas*, (2).
- Torres, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa cubana actual. *Atenas* 2(34), 1-15.
- Torres, M. I. B., Ayala, O., y Vinasco, V. V. (2010). El desarrollo de la escritura académica en el ambiente virtual Lingweb: realidades y desafíos. *Lenguaje*, 38(2), 351-386.
- Trejo, M. L. (2015). *Nuevas perspectivas en educación superior*. Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Trujillo, F. (2013). *Lectura e internet: ¿Qué aportan las TIC a la lectura?* Universo abierto.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1985). Semantic discourse análisis. En: T. A. Van Dijk. (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis, vol. 2*. (pp. 103-136). Academic Press.
- Van Dijk, T A (2000). El estudio del discurso. En *El discurso como estructura y proceso*. Estudios sobre el discurso I (comp.) Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. y Kinscht, W. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. Academic Press.
- Valle, A. (2010). Algunos resultados científico-pedagógicos; Vías para su obtención, La Habana (Material digitalizado).

- Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación
- Valls, W. y Zambrano, P. (2020). *Importancia de la lectura en la sociedad actual*.
- Vázquez, C. (2017, agosto 30). ¿Qué es mejor, leer libros impresos o electrónicos? *El Diario*.
- Vidal, D. y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45, 95-118.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.
- Viña, M., Segul, G., y Eduardo, C. (2016, del 7 al 8 de abril). El encuentro con la lectura a través de las redes sociales. *Iras. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, La Plata, Argentina.
- Weinrich, H. (1981). *Lenguaje en textos*. Editorial Gredos
- Williams P. y Rowlands, I. (2007). Information Behaviour of the Researcher of The Future. A. British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). The Literature on Young People and their Information Behaviour (Work Package II)
- Wingate, U. (2012). Argumento! ayudar a los estudiantes a comprender de qué se trata la redacción de ensayos. *Revista de Inglés con fines académicos*. Junio 2012, Volumen II, 145-154. <https://doi.org/10.1016/j-jeap.2011.11.001>.
- 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].
- Zayas, A. (2010). *Metodología para la enseñanza de la lectura intensiva del cuento en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa 3 de la Licenciatura en Educación en Lenguas*

Extranjeras [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”].

Zumbado-Fernández, H. (2004). Modelo didáctico de un libro de texto en formato electrónico para la asignatura Análisis Químico de los Alimentos I en la carrera de Ciencias Alimentarias. [Tesis de doctorado. Instituto de Farmacia y Alimentos “Universidad de La Habana”].

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Escala para la evaluación de los indicadores, las dimensiones y la variable fundamental

Anexo 2. Guía para el análisis de los documentos rectores

Anexo 3. Guía para la observación de clases

Anexo 4. Entrevista a Directora del Programa Pedagogía y Decano de la Facultad.

Anexo 5. Prueba pedagógica inicial

Anexo 6. Encuesta a estudiantes

Anexo 7. Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en cada etapa

Anexo 8. Evaluación mediante Criterio de Expertos

Anexo 9. Guía de observación de aulas virtuales

Anexo 10. Guion del grupo de discusión

Anexo 11. Técnica Lluvia de ideas

Anexo 12. Técnica de lo Positivo- negativo- interesante

Anexo 13. Prueba pedagógica final

Anexo 14. Técnica del Espacio Catártico

Anexo 15. Demostración de la aplicación de estrategias de lectura

ANEXO 1

ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS DIMENSIONES E INDICADORES DE LA VARIABLE FUNDAMENTAL

VARIABLE: La comprensión de textos académicos en los estudiantes de las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia

Indicadores	Descriptorios y escala de medición
DIMENSIÓN COGNITIVA	
1. Identifica la información explícita en el texto	ALTO: Demuestra poseer dominio del contenido que le permite identificar en el texto académico la información explícita, la intención comunicativa del autor y extrapolar la información. MEDIO: Aunque demuestra poseer conocimientos acerca del contenido e identificar en el texto académico la información explícita, no logra identificar la intención comunicativa del autor y extrapolar la información. BAJO: Demuestra poseer insuficientes conocimientos que le impiden identificar la intención comunicativa del autor y extrapolar la información.
2. Identifica la intención comunicativa.	
3. Relaciona la información con otras presentes en el texto (extrapolación).	
DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	
1. Identifica la tipología textual y su superestructura.	ALTO: Evidencia desarrollo de habilidades para identificar la tipología textual y su superestructura, reconocer las características de los diferentes tipos de textos académicos, y la variedad en el empleo de tipologías textuales virtuales. MEDIO: Evidencia desarrollo de habilidades para identificar la tipología textual de los textos académicos, su superestructura y características de los diferentes tipos de textos académicos, pero no logra variedad en su empleo. BAJO: Demuestra poseer insuficientes habilidades que le impiden identificar adecuadamente la tipología textual, su superestructura, características, variedad en el em
2. Reconoce las características de los diferentes tipos de textos académicos.	
3. Muestra variedad en el empleo de tipologías textuales virtuales.	

	tipologías textuales virtuales.
DIMENSIÓN ACTITUDINAL	
<p>1. Relaciona nuevos significados y sentidos, con originalidad.</p> <p>2. Muestra sus vivencias y una relación afectiva en las nuevas ideas que expresa.</p> <p>3. Muestra una actuación reflexiva valorativa a partir de lo que ha comprendido.</p>	<p>ALTO: Relaciona nuevos significados y sentidos, con originalidad, muestra sus vivencias y una relación afectiva en las nuevas ideas que expresa y asume una actuación reflexiva valorativa a partir de lo que ha comprendido.</p> <p>MEDIO: Demuestra limitaciones ocasionales para relacionar nuevos significados y sentidos, con originalidad, mostrar sus vivencias y una relación afectiva en las nuevas ideas que expresa y no asume una actuación reflexiva valorativa a partir de lo que ha comprendido.</p> <p>BAJO: Demuestra poseer insuficientes habilidades que le impiden relacionar nuevos significados y sentidos, con originalidad, mostrar sus vivencias y una relación afectiva en las nuevas ideas que expresa y no asume una actuación reflexiva valorativa a partir de lo que ha comprendido.</p>

ANEXO 2

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS RECTORES

Objetivo: Valorar el Modelo Currículo de UNIMINUTO y el Plan del Proceso docente de las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia para la comprensión de textos académicos.

Documentos a analizar: Modelo Currículo de UNIMINUTO.

Plan del proceso docente (2019-2020).

Guía de análisis

- Organización del Modelo Currículo de UNIMINUTO
- Estructuración de sus componentes
- Subcomponentes del Componente Básico Profesional y sus potencialidades para los procesos lectores, la comprensión de textos académicos y la comunicación escrita
- Composición por carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia
- Potencialidades del Modelo Currículo de UNIMINUTO para la lectura y comprensión de textos académicos.

ANEXO 3

GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES

Fecha: _____

Programa: _____

Asignatura: _____

Ubicación: _____

Tiempo de observación: _____

Observadora: _____

Criterios	Se observa	No se observa
Tipología textual utilizada en la sesión de clase		
Instrucciones de pre-lectura		
Propósito de lectura		
Instrucciones de pos-lectura		
Selección intencionada de objetivos, métodos, formas de organización y de evaluación potenciadoras de las relaciones interdisciplinarias para la comprensión de textos académicos.		
Abordaje de textos y análisis de la intención comunicativa del autor.		
Realización de actividades de valoración crítico-reflexiva sobre lo leído.		
Se potencia la construcción de posturas ideológicas de los lectores.		
Empleo de recursos tecnológicos para la comprensión de lectura de textos académicos.		

ANEXO 4

ENTREVISTA A DIRECTORA DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA Y AL DECANO DE LA FACULTAD EDUCACIÓN VIRTUAL DISTANCIA

Objetivo: Caracterizar el proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Universidad Minuto de Dios, Sede Bello, Colombia.

- ¿Cuáles son las falencias que se relacionan con la enseñanza de estrategias de comprensión de los textos académicos?
- ¿En qué años se dan con mayor persistencia?
- ¿La responsabilidad de la interpretación de textos y la manera como los estudiantes y profesores llevan a cabo procesos mentales para llegar a la comprensión, ¿es una tarea que responsabiliza al profesor, al alumno o a ambos actores?
- ¿Qué acciones asumir para favorecer la comprensión de los distintos tipos de textos académicos?

ANEXO 5

PRUEBA PEDAGÓGICA INICIAL

Apreciado estudiante: Con el fin de conocer cuál es su nivel de lectura crítica, le invitamos a realizar las siguientes lecturas, y posteriormente dar respuesta a las preguntas.

Tenga en cuenta que los resultados aquí obtenidos serán tratados de manera confidencial y serán utilizados solo para fines académicos-investigativos.

1. Ingrese el programa al cual pertenece _____
2. Ingrese el semestre que cursa actualmente: _____

Lea el texto “La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos” Tomado de: Jaramillo U. J. (1997).

Para quien no ha desarrollado el sentido de lo histórico, Hispanoamérica aparece como una realidad homogénea y bastante simple en sus manifestaciones culturales, sociales y aun geográficas. Dentro de las categorías del vocabulario que se ha puesto en moda en las ciencias sociales, la parte sur del hemisferio está constituida por un conjunto de países subdesarrollados económicamente, que poseen una estructura social muy semejante y unos antecedentes históricos comunes. Para esta visión simplificadora, las sociedades hispanoamericanas poseen generalmente una estructura social formada por dos polos extremos. De un lado una clase social de terratenientes de hábitos y cultura españoles, con sus convicciones de hidalguía, su menosprecio del trabajo, su religiosidad de tipo medieval y su mentalidad arcaizante. Suele concederse que a partir de la Independencia (1810) a la herencia cultural española se agregaron algunas influencias inglesas y francesas que modificaron la mentalidad y costumbres de la clase dirigente y la divorciaron más de las dirigidas. En el otro polo de la sociedad existirían las clases bajas compuestas por campesinos de acentuada ascendencia indígena y obreros y artesanos de

mentalidad muy cercana a la de las masas rurales, pues en su gran mayoría tienen origen rural. La cultura de estos grupos sería lo que los antropólogos modernos denominan una cultura folk o una subcultura formada por actitudes muy elementales que denuncian su procedencia campesina y su remoto ancestro indígena. En la etapa actual de tránsito de la sociedad colonial a la sociedad industrial y urbana habría aparecido una amplia capa de desclasados a los cuales se les ha dado el nombre de “población marginal”. En una palabra, estas sociedades a más de rígidas serían inorgánicas, es decir, no formarían sociedades integradas nacionalmente, no serían naciones en el sentido moderno y occidental. Ahora bien, no podríamos decir que este esquema es totalmente falso y que no sirva de modelo para referir la realidad de algunos países hispanoamericanos. Algo de esto, en diferentes grados, hay en cada uno de ellos, pero este grado y sus diferencias son de mucha importancia para el historiador y son decisivos para la comprensión de cada uno de los países del continente. No es totalmente falsa esta visión, pero es incompleta y suele conducir a graves errores de apreciación y análisis.

1. Teniendo en cuenta el tema central del escrito, ¿en qué tipo de contexto se ubica mejor?

- A. Un debate científico sobre el mestizaje en Hispanoamérica.
- B. Una discusión académica sobre historia hispanoamericana.
- C. Una polémica antropológica sobre el legado cultural español en Hispanoamérica.
- D. Una controversia política sobre el subdesarrollo económico en Hispanoamérica.

2. Con la expresión “población marginal”, el autor se refiere explícitamente a:

- A. una sociedad rígida e inorgánica en el sentido moderno y occidental.
- B. un término con el cual se conoce un segmento poblacional.
- C. un concepto usado para contrastar la sociedad colonial con la sociedad industrial.
- D. un sinónimo para lo que los antropólogos denominan cultura folk.

3. ¿Cuál de las siguientes estrategias argumentativas emplea el autor para reforzar su punto de vista?

- A. Presenta evidencia empírica a favor de su argumento.
- B. Exalta las múltiples virtudes de su argumento.
- C. Analiza un argumento corrigiendo lo que le parece erróneo.
- D. Se apoya en otros argumentos similares al suyo.

En el ámbito político, las redes sociales sirven para expresar ideas y generar empatía con ciertas causas; sin embargo, algunos políticos las utilizan como medio para manipular la información y así obtener beneficios personales. ¿Considera que se debe regular el uso que hacen los políticos de las redes sociales para evitar esta manipulación?

Escriba un texto argumentativo con introducción, desarrollo y conclusión donde justifique su posición al respecto. Se evaluará la redacción, el desarrollo de sus argumentos y la claridad de sus ideas.

ANEXO 6

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Objetivo: Caracterizar el proceso de comprensión de textos académicos en los estudiantes de la Facultad Educación Virtual Distancia de la Universidad Minuto de Dios, Sede Bello, Colombia

Estimado estudiante: En nuestra universidad se está llevando a cabo una investigación sobre el proceso de comprensión de textos académicos. Para ello le pedimos que responda con total sinceridad las preguntas que se relacionan a continuación. Le agradecemos por su gentileza y por el valor de sus respuestas para el perfeccionamiento de su proceso de formación.

1. ¿Cuáles son los tipos de lectura más frecuentes en su proceso de formación?
2. ¿Tipos de lectura para asignación académica?
3. Estrategias más utilizadas para procesar en los textos académicos:
4. ¿Cuál cree usted que es la finalidad de las lecturas en el contexto académico?
5. Escritura mediante las actividades académicas
6. Estrategias más utilizadas para comprender textos académicos analógicos
7. Estrategias más utilizadas para comprender textos académicos en formato digital

ANEXO 7

Propuestas de estrategias cognitivas y metacognitivas en cada etapa

Etapa de diagnóstico estrategias cognitivas y metacognitivas

Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • 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 la lectura y comprensión. 	<p style="text-align: justify;">Autorreflexión sobre el proceso de orientación para la lectura y sobre el proceso de análisis.</p> <p style="text-align: justify;">Autoevaluación de conocimientos sobre las invariantes de las habilidades: analizar-sintetizar, describir-explicar, comparar, generalizar, reflexionar-valorar, caracterizar, clasificar, argumentar.</p> <p style="text-align: justify;">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.</p>

Etapa de ejecución. Estrategias cognitivas y metacognitivas:

Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Desmontaje del texto en partes lógicas. • Reconocimiento de los conocimientos conceptuales que aporta el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación del proceso de desmontaje textual en sus tres dimensiones. • Supervisión del análisis parcial e integrado de

<ul style="list-style-type: none"> • 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 multimediales 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, la relación del texto con otros textos expresados en textos multimodales. • Participación activa en la planificación y 	<p>las dimensiones durante el proceso de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
--	---

ejecución colectiva de las tareas.	
------------------------------------	--

Etapa de control: Estrategias cognitivas y metacognitivas

Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorrevisión del análisis derivado de la lectura inteligente y creativa. • Autoconfirmación de la consistencia, validez de los argumentos y pertinencia del tema, ideas, subtemas derivados de la lectura crítica realizada. • Análisis reflexivo de los aciertos y desaciertos en la aplicación de las estrategias de lectura y su eficiencia en la comprensión y construcción de nuevos significados. • para la autocorrección en las tipologías empleadas. • Autoevaluación sistemática del desarrollo de su competencia de lectura.

ANEXO 8 CRITERIO DE EXPERTOS

Objetivo: Valorar la aplicación del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos por parte de quienes poseen conocimientos del objeto investigado desde una perspectiva teórica y práctica.

Objetivo: Determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

Estimado colega:

Teniendo en cuenta su experiencia profesional, se necesita de su colaboración en una investigación, acerca de un Modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en la Facultad Educación Virtual Distancia de UNIMINUTO, sede Bello.

Años de experiencia profesional: _____ Categoría docente: _____ Categoría científica: _____
Labor que desempeña: _____ Licenciado de la Especialidad: _____

Estimado (a) colega: Con el propósito de determinar el coeficiente de competencia que posee en este tema, responda las preguntas siguientes. Le agradecemos anticipadamente su colaboración.

1- Marque con una (x), en la casilla que le corresponde, el grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala de 1 a 10. Esta escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 1 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2- Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento, preparación profesional y criterios sobre el tema.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	ALTO	MEDIO	BAJO
Dominio y conocimiento sobre la comprensión de textos académicos			
Experiencia profesional obtenida			
Conocimientos de la enseñanza de la comprensión de textos académicos			
Estudio de trabajos de autores nacionales			

Conocimiento del estado del problema			
Estudio de trabajos de autores extranjeros			
Pertinencia del tema en la actualidad			

Por su colaboración y disposición. Muchas gracias.

DATOS DE LOS PROFESIONALES SELECCIONADOS COMO EXPERTOS

Del total de 14 expertos:

- 3 de Colombia, 4 de Ecuador, 2 de México, 2 de Venezuela y 3 de Cuba.
- 10 son Doctores en Ciencias de la Educación y 4 en Ciencias Pedagógicas
- 2 de ellos integran el proyecto de investigación al que pertenece la autora y al que responde la investigación.
- La experiencia promedio profesional es de más de 30 años en el sector educacional:
 - Entre 10-15 años _____ 0 docentes.
 - Entre 20-25 años _____ 0 docentes.
 - Entre 25-30 años _____ 0 docentes.
 - Más de 30 años _____ 15 docentes.

RESULTADOS DE LA DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS

No. Experto	Ka	Kc	K	categoría
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

9				
10				
11				
12				
13				
14				

Si $0,8 < K < 1,0$ K Alta

Si $0,5 < K < 0,8$ K Media

Si $K < 0,5$ K Baja

ANEXO 9

**GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULAS VIRTUALES
REJILLA AULAS VIRTUALES**

CAMPUS VIRTUAL UNIMINUTO SECCIONAL BELLO

Nombre del curso:

Programa:

Nombre del profesor:

NRC: 2542

CRITERIOS	SI	NO	No aplica
Rigurosidad en la participación de los foros			
Implementa en sus cursos lecturas para ampliar los temas.			
El tipo de lectura que se encuentra en el aula posee gran rigurosidad académica.			
En el curso se evidencian artículos científicos.			
El profesor da orientaciones claras para abordar lectura y comprensión de textos o artículos en su curso.			
El profesor utiliza diversas estrategias para abordar la lectura y comprensión de textos y permite que los estudiantes participen de la escritura académica			
El profesor utiliza diferentes recursos tecnológicos para recrear la lectura y comprensión de textos académicos en sus cursos.			
El profesor motiva a los estudiantes a que adquieran la habilidad de la escritura a través de actividades prácticas.			

ANEXO 10

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Objetivo: Contribuir a la sensibilización y motivación de los profesores hacia el proceso de comprensión de textos académicos de los estudiantes de las carreras de la Facultad Educación Virtual Distancia.

Metodología empleada:

1. Presentación del modelo didáctico para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios colombianos.
2. Tema de discusión: Valoración del modelo didáctico, así como las dimensiones e indicadores de la comprensión de textos académicos.
3. Orientación hacia el objetivo: valorar la factibilidad del modelo didáctico ajustado a los objetivos del Modelo Educativo de UNIMINUTO.
4. Determinación de la lista de tópicos a valorar: Definición del modelo, objetivo, fases y momentos de la comprensión de textos y tipos de lectura y de textos académicos.
5. Búsqueda de una de las plataformas virtuales de mayor seguridad.
6. Fijación del tiempo de discusión: 1 hora.
7. Registro de los datos producidos: toma de notas de las intervenciones de los participantes.

ANEXO 11

Técnica: “Lluvia de ideas”

Objetivo: Registrar las intervenciones de los profesores en las diferentes sesiones del grupo de discusión.

Se estimuló a los profesores mediante esta técnica de trabajo grupal, la cual facilitó el surgimiento de nuevas ideas sobre la valoración del modelo didáctico, así como las dimensiones e indicadores de la comprensión de textos académicos en un ambiente creativo.

ANEXO 12

Técnica Positivo- Negativo-Interesante

Objetivo: Conocer la valoración de los profesores acerca de la sesión de trabajo realizada para demostrar cómo contribuir al nivel de lectura crítica, en correspondencia con el nivel crítico e intertextual de comprensión.

Se pide a los profesores que valoren la sesión de trabajo realizada, organizando sus juicios en positivo, negativo e interesante.

ANEXO 13
PRUEBA PEDAGÓGICA FINAL

Objetivo: Caracterizar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de la Facultad de Educación Virtual Distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Apreciado estudiante: Con el fin de conocer cuál es su nivel de comprensión de lectura, le invitamos a realizar las siguientes lecturas, y posteriormente dar respuesta a las preguntas.

Tenga en cuenta que los resultados aquí obtenidos serán tratados de manera confidencial y serán utilizados solo para fines académico-investigativos.

1. Ingrese el programa al cual pertenece _____

2. Ingrese el semestre que cursa actualmente: _____

Lea el texto con detenimiento y seleccione la respuesta que considere más apropiada. Tenga en cuenta que las preguntas de selección múltiple tienen una única respuesta válida.

TEXTOS. ‘¿Qué es la felicidad?’. Tomado de: Kelsen, H. (1992). ¿Qué es justicia? Planeta-De Agostini.

La Justicia es en primer lugar una cualidad posible, pero no necesaria, de un orden social que regula las relaciones mutuas entre los hombres. Sólo secundariamente es una virtud humana, ya que un hombre es justo sólo si su conducta se adecúa a las normas de un orden social supuestamente justo. Pero ¿qué significa decir que un orden social es justo? Significa que este orden social regula la conducta de los hombres de un modo satisfactorio para todos, es decir, que todos los hombres encuentran en él la felicidad. La búsqueda de la Justicia es la eterna búsqueda de la felicidad humana.

Es una finalidad que el hombre no puede encontrar por sí mismo y por ello la busca en la sociedad. La Justicia es la felicidad social, garantizada por un orden social. Platón, identificando la Justicia con la felicidad, sostiene que un hombre justo es feliz y un hombre injusto es infeliz.

Evidentemente, la afirmación según la cual la Justicia es la felicidad no es una respuesta definitiva, sino una forma de eludir el problema. Pues inmediatamente se plantea la cuestión: ‘¿Qué es la felicidad?’

1. De los siguientes enunciados, ¿cuál NO se puede deducir correctamente de la afirmación “un hombre es justo solo si su conducta se adecúa a las normas de un orden social supuestamente justo”?

A. Un hombre que se comporta justamente sigue las normas de un orden social.

B. Todo hombre que no se adecúe a las normas de un orden social justo es injusto.

C. Hay hombres que se adecúan a un orden social supuestamente justo y sin embargo son injustos.

D. No hay hombres que se adecúen a un orden social supuestamente justo y sin embargo sean injustos.

2. Considere el siguiente fragmento: “La Justicia es en primer lugar una cualidad posible, pero no necesaria, de un orden social que regula las relaciones mutuas entre los hombres. Sólo secundariamente es una virtud humana, ya que un hombre es justo sólo si su conducta se adecúa a las normas de un orden social supuestamente justo”. Las palabras subrayadas indican respectivamente

A. una oposición y una salvedad.

B. una aclaración y una razón.

C. una aclaración y una oposición.

D. una oposición y una conclusión.

3. Considere el siguiente fragmento: “¿Qué significa decir que un orden social es justo? Significa que este orden social regula la conducta de los hombres de un modo satisfactorio para todos, es

decir, que todos los hombres encuentran en él la felicidad”. ¿Cuál de las siguientes opciones es una antítesis de las ideas presentadas?

- A. El orden social justo beneficia a todos los miembros de la comunidad donde tal orden rige.
- B. Un orden social no puede ser justo y no regular de modo satisfactorio el comportamiento de todos los miembros de la comunidad donde tal orden rige.
- C. Los órdenes sociales justos proveen felicidad para todos los miembros de la comunidad donde tales órdenes rigen.
- D. Un orden social puede ser justo y aun así no regular de modo satisfactorio el comportamiento de todos los miembros de la comunidad donde tal orden rige.

4. Considere el siguiente enunciado: “La búsqueda de la Justicia es la eterna búsqueda de la felicidad humana”. ¿Cuál de las siguientes opciones se puede concluir del enunciado?

- A. Quien busca la justicia no encuentra la felicidad.
- B. Quien busca la justicia también busca la felicidad.
- C. El que busca la justicia nunca encuentra la felicidad.
- D. El que busca la justicia siempre encuentra la felicidad.

Escriba un texto argumentativo en el cual dé respuesta a las siguientes preguntas: ¿Está de acuerdo con lo que dice el texto?, ¿Qué implicaciones o consecuencias tiene lo dicho o defendido por el autor?, ¿Sus razones o argumentos son válidos?, ¿El autor está sesgado o sus ideas evidencian algún prejuicio (sexista, racista, de clase, etc)?, ¿Qué significado tiene para mí un orden social justo?

ANEXO 14

Técnica Espacio catártico para estudiantes y profesores

Objetivo: Indagar acerca de las vivencias de los estudiantes y profesores en relación con el trabajo realizado.

1. ¿Cómo llegué?
2. ¿Cómo me sentí durante las actividades?,
3. ¿Qué retos tengo?
4. ¿Cómo me voy?

ANEXO 15

Demostración de la aplicación de estrategias de lectura

Reseña crítica *El Colesterol: lo bueno y lo malo* de Victoria Tudela, *Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos*, Margarita Alegría de la Colina (2005).

Actividades de prelectura

¿Por qué vamos a leer un texto que se titula *El Colesterol: lo bueno y lo malo*?

¿Cuál creen ustedes que es el objetivo de la realización de la lectura de este texto?

Defina el propósito de la lectura del texto *El Colesterol: lo bueno y lo malo*.

¿Qué estructura presenta este texto?

¿En qué formato se presenta?

¿Cómo clasificarías este texto? ¿Por qué?

Durante la lectura.

Lea detenidamente el texto que se le presenta a continuación:

Texto: 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 éstas 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 ésta 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 ésta, 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) ¿En qué partes del cuerpo de los animales vertebrados y de los seres humanos se encuentra principalmente el colesterol?
- c) Explique la diferencia entre el colesterol endógeno y el exógeno.
- d) ¿Cuáles son las causas que provocan el exceso de colesterol en las arterias?, ¿cómo evitarlo?
- e) Enumere otras causas que provocan las enfermedades coronarias.
- f) Complete el cuadro con los beneficios y desventajas del colesterol para los organismos vivos según los argumentos que se ofrecen en el texto.

EL COLESTEROL	
BENEFICIOS	DESVENTAJAS

- 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, solo es explicar que el colesterol desempeña diversas funciones en los organismos vivos y que no todas son nocivas? Escribe 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: planteo 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) Si necesita de un modelo puede visitar la Revista Científico-Pedagógica Atenas en el No. 46, Vol.2, abril-junio, 2019 en el 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”.