



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Especialización en Promoción de la Lectura

Región Xalapa

Trabajo recepcional

*Literactiva: Una propuesta de alfabetización informacional y académica
mediada por las TIC*

Presenta

Iván Hernández Miranda

Directora de trabajo recepcional

Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Xalapa, Veracruz, enero 2021.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el plan de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora y directora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, Miembro del Núcleo Académico Básico de la EPL

Sinodal 1: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, Miembro del Núcleo Académico Básico de la EPL

Sinodal 2: Dr. Luis David Meneses Hernández, Académico de la Universidad Veracruzana

Sinodal 3: Mtro. Rafael Arturo Llaca Reyes, Académico de la Universidad Veracruzana

Sobre el autor del documento recepcional

Iván Hernández Miranda es licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana. Cuenta con estudios parciales en las facultades de pedagogía, lengua francesa y antropología lingüística de la misma universidad. Sus intereses profesionales se centran en las prácticas de lectoescritura académica y el desarrollo de la argumentación disciplinar.

DEDICATORIAS

A mis padres: Silvia y Juan.

A mis hermanos: Juan Carlos y Edgard.

A mis sobrinos: Uriel, Fátima y Vannesa.

A mis amistades: Esbeidi, Ana, Duveth...

Cierto que en el mundo de los humanos nada hay necesario, excepto el amor.

Johann Wolfgang von Goethe

AGRADECIMIENTOS

Eternamente a mi familia.

Esta intervención fue posible gracias a cada una de mis seis participantes de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Idiomas, quienes se tomaron el tiempo de integrarse, responder y participar en el curso de Literactiva.

A la Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández quien fue mi maestra, tutora, directora y es mi ejemplo a seguir en la promoción de la lectura. Todo lo escrito en este trabajo recepcional no pudo ser posible sin sus enseñanzas, guía y dedicación.

A mis profesores el Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, la Mtra. Edna Laura Zamora Barragán, la Dra. Norma Esther García Meza, la Dra. Cristina Díaz González, al Dr. Luis David Meneses Hernández y todos los que me formaron como promotor de lectura.

A mis lectores quienes ayudaron en la consolidación de este trabajo.

A todas mis amistades que compartieron su tiempo conmigo en este proceso.

Tabla de contenido

Lista de tablas y figuras viii

Tablas viii

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 La lectura y la escritura en la universidad. 5

1.1.2 Alfabetización académica. 8

1.1.3 Alfabetización informacional. 9

1.1.4 Literacidad disciplinar. 11

1.1.5. Literacidad digital. 11

1.1.6 Educación mediada por las TIC. 12

1.1.7 Hábitos de estudio. 14

1.1.8 Analfabetismo académico. 15

1.2 Marco Teórico 16

1.2.1 Introducción al discurso disciplinario. 16

1.2.1.1 Escuela Anglosajona de la alfabetización académica. 16

1.2.1.1 Escuela Latinoamericana de la alfabetización académica. 17

1.2.2 Habilidades de búsqueda y selección de la información en la universidad. 19

1.3 Estado del arte 20

1.3.1 Estudios en alfabetización académica. 20

1.3.2 Estudios en alfabetización informacional. 26

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 29

2.1 Contexto de la intervención 29

2.2 Delimitación del problema y objetivos 31

2.2.1. Problema concreto de la intervención 31

2.2.2. Objetivo general 32

2.2.3. Objetivos particulares 32

2.2.4. Hipótesis de intervención 33

2.3 Estrategia de intervención 33

2.4 Procedimiento de evaluación 34

2.6 Procesamiento de evidencias 35

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 36

3.1 Resultados 36

3.1.1. Diagnóstico 36

3.1.2. Resultados del objetivo 1: Fortalecimiento de los hábitos de estudio 39

3.1.3. Resultados del objetivo 2: Identificación de ideas principales y elaboración de citas 41

3.1.4. Resultados del objetivo 3: Reconocimiento de textos escolares comunes y uso disciplinario 44

3.1.5. Resultados del objetivo 4: Acercamiento a la literatura 46

3.1.6. Evaluación final 48

3.1.7. Valoración del curso 48

3.2 Discusión 52

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 54

4.1 Conclusiones 54

4.2 Recomendaciones 56

REFERENCIAS 58

APÉNDICES 70

Apéndice A 70

Apéndice B 71

Apéndice C 86

Apéndice D 105

Apéndice E 138

Apéndice F 144

Apéndice G 150

Apéndice H 153

Apéndice I 157

Apéndice J 160

Glosario 165

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Frecuencias por ítems del primer apartado de la evaluación diagnóstica* 36

Tabla 2. *Lectura gratuita favorita* 47

Tabla 3. *Frecuencias por ítems del primer apartado de Cuestionario de percepción global* 49

Tabla 4. *Aprendizajes adquiridos* 51

INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje siempre es mediada, sin importar el enfoque o disciplina. La teoría psicológica sociocultural de Vygotsky (1988) sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan con base en la facilitación de saberes a través de la socialización. Desde los enfoques cognoscitivos se mantiene la idea de que hay un factor evolutivo y madurativo para que el lenguaje pueda darse, haciendo así una serie de descripciones sobre los estadios en la adquisición de estas habilidades.

El lenguaje y sus representaciones orales y escritas nunca detienen su crecimiento: un infante de primaria hablará y escribirá de sus conocimientos de manera distinta a alguien que se encuentre en educación media, y a su vez estos dos hablarán y escribirán de distinto modo que un universitario. Esta intervención pretende dar evidencia sobre este proceso de sensibilización, entrenamiento y producción de textos académicos básicos en el ámbito de la educación superior con base en los postulados de la alfabetización académica y la alfabetización informacional.

México es un país donde las competencias para leer y escribir presentan limitaciones, para constatar esto se pueden consultar evaluaciones nacionales e internacionales donde se informa que México ocupa uno de los últimos lugares en la evaluación de PISA que es aplicada a jóvenes de 15 años de los distintos países miembros de la OCDE. Así mismo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía a través de su Módulo sobre la Lectura (MOLEC) informó que se ha reducido del 2015 al 2019 el número de población que se percibe como lector en el bloque de personas mayores de 18 años hasta en un 9%.

En el ámbito universitario es difícil precisar cómo se aprende o ejecuta la lectura y escritura, ya que se carecen de evaluaciones nacionales que engloben estas habilidades como sucede en niveles educativos precedentes. Por lo que se han desarrollado estudios desde los

distintos enfoques como la literacidad disciplinar, la alfabetización académica, la alfabetización informacional y la promoción de la lectura. Mismo que nutrieron a esta intervención, ya que comprender cómo leen y escriben los estudiantes universitarios es poner atención en los procesos de formación disciplinar y profesional en la educación superior contemporánea; estas actividades están intrínsecamente vinculadas porque a través de ellas se logra dar pluralidad a voces y perspectivas dentro de las disciplinas, ya que es participando como se logra que un estudiante se apropie del conocimiento y pueda hablar en nombre de su comunidad disciplinar (Santos, 2016).

La Universidad Veracruzana es uno de los centros educativos que mayor atención ha prestado a la promoción de la lectura en sus estudiantes. Sus esfuerzos han sido varios: la creación de un Programa Universitario en Formación de Lectores, el rediseño del Área de Formación Básica General para contemplar la escritura disciplinar, el llevar a cabo talleres de estrategias de promoción de la lectura ancladas al Área de Formación Libre y el consolidar una especialización en promoción de la lectura que pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, así como las investigaciones e intervenciones que de ésta se han derivado.

Ante dicho panorama, este trabajo abona a las acciones llevadas a cabo por la Especialización en Promoción de la Lectura, ya que en este documento se presenta una intervención basada en el estudio de caso, que tuvo por objetivo el fomento de las prácticas de lectoescritura académicas en un grupo de estudiantes de la licenciatura en psicología y en idiomas a través de un curso en la plataforma de Google Classroom que fungió como repositorio de los contenidos para trabajar los apuntes escolares y hábitos de estudio, rescate de ideas, redacción académica y la elaboración de textos disciplinares con base en los postulados de la alfabetización académica e informacional.

La estructura del reporte de intervención es la siguiente: En el primer capítulo se desarrolla el marco de referencia donde se abordan los conceptos implicados en esta intervención. Se hace un recorrido de lo que se entiende por comportamiento lector, comportamiento escritor, analfabetismo y alfabetización académica, alfabetización informacional, literacidad disciplinar, literacidad digital, educación mediada por las TIC y hábitos de estudio. Posteriormente se exponen las escuelas anglosajonas y latinoamericanas de la alfabetización académica, las habilidades de búsqueda y selección de la información en la educación superior y la relación entre la lectura y la escuela. Al final del capítulo se mencionan algunos estudios que dan cuenta de la importancia que han tenido los conceptos de alfabetización académica e informacional en las últimas dos décadas.

En el segundo capítulo se explica el diseño metodológico. Se comienza explicando cual es el contexto donde se desarrolla la intervención. Posteriormente se delimita el problema concreto del cual se plantean el objetivo general y los objetivos particulares de este trabajo, así mismo se presenta la hipótesis, el procedimiento de evaluación y el procesamiento de evidencias.

En los últimos dos capítulos se narran los hallazgos de este trabajo. El tercer capítulo se exponen los resultados de este estudio de caso utilizando una estrategia narrativa de lo recolectado de la evaluación diagnóstica, de cada objetivo particular, la evaluación final y la valoración global del curso. En el último apartado de este capítulo se desarrolla la discusión donde se retoman puntos centrales de la teoría que sustentó el proyecto en contraste con los resultados obtenidos.

En el cuarto capítulo se escriben las conclusiones de este trabajo considerando el impacto, las dificultades, y los puntos que pudieron ser mejores a manera de recomendaciones para futuras investigaciones en esta área.

Al final del documento se adjuntan los apéndices donde se podrá encontrar la cartografía lectora, los materiales que se utilizaron en cada módulo del curso, la evaluación diagnóstica, la evaluación final, el contenido de cada uno de los cuestionarios de actitudes iniciales y de aprendizajes, así como las evidencias escritas en los diferentes momentos de la intervención.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

La alfabetización es uno de los temas que más teóricos convoca en el terreno de la educación, este término es más amplio que la descripción del dominio psicológico de habilidades y técnicas para aprender a leer y escribir. Este término puede aplicarse en diferentes grupos, desde una población infantil hasta un público universitario donde se ha comenzado a hablar de analfabetismo funcional, alfabetización académica y alfabetización informacional. Otro término que ha demostrado este enriquecimiento conceptual y metodológico ha sido literacidad que *grosso modo* se refiere a la habilidad de crear conocimiento a través de las prácticas de lectura donde se abarcan desde literacidades no reglamentadas hasta las literacidades disciplinares o multiliteracidades.

1.1.1 La lectura y la escritura en la universidad.

A inicios del 2000 los estudios en lingüística y psicología vieron más allá de la infancia y adolescencia como el límite en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Surgió un nuevo cuestionamiento en los círculos de investigación hispanohablante sobre la manera en la que se introduce al discurso disciplinario y sobre cómo se aprende a seleccionar información y producir textos en la universidad.

Es por lo que Giudice et al. (2016) mencionan que en las últimas décadas se ha establecido un consenso en torno a la idea de que la formación universitaria debe ir acompañada de una apropiación escalonada de los saberes disciplinares a través de las habilidades de lectura y escritura. Carlino (2013) menciona que la relevancia de estas actividades en el contexto universitario reside en que son herramientas epistémicas que articulan todo conocimiento.

La atención sobre la lectura y escritura también se ha visto incrementada por los cambios que han sufrido estas actividades por los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Muñoz-Carril y González-Sanmamed (2011) mencionan que la incorporación de éstas al mundo universitario representa un reto para hacer frente a los problemas que caracterizan a la sociedad de la información entre los que destacan el aprender a discriminar la información, verificar su confiabilidad, no perderse en la lectura por los hipervínculos, así como los cambios en los formatos de escritura al utilizar procesadores de textos en lugar de medios tradicionales como el papel.

Pasando al concepto de lectura, Ramírez-Leyva (2009) destaca que las definiciones sobre leer y lectura presentan polisemia; sin embargo, en todas se destacan el aspecto intelectual y didáctico. El Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CERLALC y UNESCO, 2014) consideran que la lectura es el proceso para dar sentido a un texto a través del empleo de habilidades cognitivas y semióticas ligadas al contexto donde se llevan a cabo. El énfasis en el contexto se debe a que si bien la lectura es un acto individual no significa que no posea características sociales y culturales (Yubero- Jiménez y Larrañaga- Rubio, 2010). Desde la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad se asume no sólo por los procesos cognitivos traducidos en habilidades sino como una práctica múltiple socialmente situada (Pérez, 2018). En el ámbito educativo se puede entender a la lectura como un objeto de conocimiento esencial para adquirir los saberes escolares, además de ser una fuente para mantener las discusiones académicas.

En la universidad, la lectura cuenta con un rigor lógico y argumentativo más exigente que la literatura o textos escolares previos ya que se utiliza un lenguaje especializado y una

articulación diferente (Hernández, 2009); por lo que es prioritario enseñar a los estudiantes a realizar una lectura adecuada de los textos académicos. En este proceso de enseñanza los docentes deben incluir algunos puntos clave como reconocer el tipo y las partes del texto e identificar las ideas principales y subordinadas. Con estos aprendizajes como base, el estudiante podrá hacerse de saberes que le permitan que con su escritura puedan sintetizar o parafrasear la información apegado a los criterios de honestidad académica.

En la creencia popular, escribir se entiende como el acto de representar las palabras o ideas con letras o signos sobre una superficie con intenciones comunicativas (Real Academia Española, 2019). Sin embargo, Bazerman (2008) señala que la escritura es una forma de acción, una forma de pensamiento y de creación con la que se describe, transforma y construye la realidad, es decir, es más que tener dominio de convenciones lingüísticas y textuales. En el ámbito académico, ésta es un proceso complejo que requiere de una intensa actividad cognitiva para buscar, seleccionar, ordenar y organizar información a través del ensayo (Capomagi, 2013). Es por lo que Álvarez-Baz y López-García (2010) mencionan que escribir no solo se remite a la redacción, ya que la escritura implica decir algo y para eso es necesario contar con un conocimiento previo y conocer las fases formales como la adecuación, la corrección gramatical, la coherencia y la cohesión.

Por lo anterior, Arias-Fuentes (2013) menciona que la enseñanza de la escritura a través de los géneros textuales se fundamenta en la idea de que la literacidad se compone de recursos que ocurren dentro de una comunidad y se realizan en contexto de las relaciones sociales. Esto en contraposición de la creencia de que la escritura es un proceso individual. De esta manera, la implementación de talleres o cursos de redacción en la universidad sirven para que los estudiantes aprender a leer y a escribir lo que genuinamente se lee y se escribe dentro de la

disciplina a través de un ejercicio de dialogo, corrección y claridad entre docentes y estudiantes (Carlino, 2013).

1.1.2 Alfabetización académica.

El término de alfabetización académica tiene origen en el vocablo anglófono *Academic literacies*. Las investigaciones en esta escuela tienen por objetivo la incorporación de la lectura y la escritura como instrumento epistémico. Sánchez-Upegui (2016) menciona que la alfabetización es más que aprender a identificar lo que se encuentra en un texto, ya que este proceso también tiene que ver con cómo se transforman los modos de pensar a través de la lectura y escritura.

Fregoso-Peralta y Aguilar-González (2013) mencionan que la alfabetización académica como término se construyó para designar el vínculo conceptual y operativo entre una habilidad básica de comprensión y expresión en relación con el mundo académico- disciplinario. En ese sentido, alfabetizar académicamente es ayudar a la comprensión y producción del discurso disciplinario en las primeras etapas de la vida académica universitaria a través de las prácticas de lectoescritura, el conocimiento del género académico, uso de los ordenadores gráficos de la información y capacitación en la comunicación académica.

De acuerdo con Marín (2006) la alfabetización académica es la adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y la frecuentación de la cultura escrita. Dentro de esta definición se da la relevancia a la adquisición de conocimientos tanto lingüísticos como a las estrategias cognitivas que posibilitan la interpretación y producción de textos propios de la vida académica. Carlino (2003) apunta que ésta es necesaria dentro de cada disciplina, ya que el vocabulario especializado es diferente al

utilizado en la educación básica, de igual manera, la autora destaca que toda práctica de lectoescritura necesita acompañamiento.

Olave Arias et al. (2013), sostienen que en los primeros semestres de la educación superior existe un periodo crítico en donde se debe priorizar una intervención sobre las prácticas de estudio que preparen a los alumnos ante los retos que le esperan en su trayectoria universitaria. Es por lo que la alfabetización académica se justifica a partir del reconocimiento de las dificultades de lectura y escritura en estudiantes de nuevo ingreso para evitar bajo rendimiento académico y deserción escolar en el futuro. Y estas necesidades no se limitan a la comprensión y producción de textos y discursos disciplinares, se extiende a ser competente para discriminar información ante el creciente número de fuentes de información que existen en lo físico, pero sobre todo en lo electrónico.

1.1.3 Alfabetización informacional.

Al hablar del manejo de la información para fines académicos, no se debe perder de vista lo que se ha desarrollado dentro de la alfabetización académica, misma que Marzal (2008) menciona que proviene de un arreglo traductológico del inglés *information literacy* y aunque es semánticamente polivalente debe ser entendida como un conjunto de competencias transversales que actúan de forma cooperativa conforme al problema a resolver. De acuerdo con la UNESCO (2019), la calidad de la información con la que se relaciona un usuario determina en gran medida sus percepciones, creencias y actitudes. Díaz-Costoff y Cabrera-Castiglioni (2018) engloban las habilidades de la alfabetización informacional en cuatro: 1) reconocimiento de la necesidad de información, 2) planificación de la búsqueda de información, 3) selección y evaluación y 4) elaboración y comunicación de la respuesta.

En el ámbito universitario, Cisneros y Jiménez (2010) señalan que las competencias de escritura no han sido culminadas en los estudiantes al ingresar a la educación superior, por lo que es prioritario aprender los modos de lectura y escritura disciplinares para poder introducirse a la comunidad en la que están suscritos, es por ello que Marzal y Saurina (2015) destacan la relevancia de los programas que procuran educar con base en los postulados de la alfabetización informacional, ya que éstos son cuidadosos con el diseño instruccional y curricular puesto que las habilidades de reconocimiento de la necesidad de informarse, la búsqueda de la información y los procedimientos para comunicarla son prácticas que suelen tener diferencias entre disciplinas.

Para la ejecución de un programa de alfabetización informacional se debe establecer una relación entre la lectura y la escritura como herramientas epistémicas, ya que se debe educar a identificar las partes de un texto académico, las ideas principales de éste, así como la abstracción de dichos enunciados para ser parte de una nueva creación que respete a la fuente original a través del citado de manera correcta, sin dejar de lado que la información ya cuenta con soportes físicos o digitales.

Por lo anterior, los cambios no solo se presentarán en la lectura, también se notarán en la escritura. Capomagi (2013) menciona que la producción de textos escritos ocupa un lugar de relevancia en el contexto universitario por el valor cognoscitivo y su conexión esencial con la difusión del conocimiento y es uno de los medios para comunicar ideas y ser partícipes de los diálogos académicos. Camps-Mundó y Castelló-Badía (2013) señalan que gran parte del conocimiento se elabora y plasma en la escritura de textos escolares, ya que son la base del discurso disciplinar.

1.1.4 Literacidad disciplinar.

Así mismo, existe otro enfoque para hablar de las prácticas de lectoescritura situadas. De acuerdo con Zavala (2009) la literacidad no solo abarca los textos escritos sino también se asume desde la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos; ésta se ubica dentro del modelo sociocultural, es decir, no se niega un componente cognitivo en el lenguaje, pero se entiende la lectura y escritura como prácticas sociales e ideológicas (Street, 2014).

Este enfoque sostiene que hay múltiples literacidades. Ejemplo de ello son las llamadas literacidades vernáculas que según Barton y Hamilton (2003) no son reglamentadas por instituciones y se relacionan con la vida diaria, así como las oficiales, institucionales o dominantes que son conexas a la vida pública o profesional (Cassany, 2008).

En el ámbito universitario, vale la pena diferenciar lo académico y lo disciplinar. Según Fang y Coatoam (2013) la literacidad disciplinar es clasificada como una literacidad académica, ya que tiene que ver con el ámbito institucionalizado. Entonces la diferencia central es que la literacidad disciplinar forzosamente se desempeña en un contexto definido y la académica puede ocurrir en cualquier entorno. Por lo anterior, Moje (2007) señala que en la literacidad disciplinar se usa todo el conocimiento adquirido en contextos académicos y se desarrollan habilidades para producir y criticar contenido de un campo de estudio determinado.

1.1.5. Literacidad digital.

En el terreno de las TIC se optaba por utilizar alfabetización digital para denominar el conjunto de habilidades que permiten buscar, discriminar, organizar y evaluar información en soportes digitales, sin embargo, en los últimos años se ha visto en aumento el uso de literacidad digital en sustitución del antes mencionado. Aguilar-Trejo et al. (2014) señalan que cuando se digitaliza lo impreso, se puede transformar en diferentes formatos que propician la ruptura de lo

lineal y generan nuevas formas de lectura, de escritura y de acceso a la información, donde no sólo cambia el soporte sino las competencias para hacer uso de él.

Y tal como en los casos anteriores el término literacidad refiere a una práctica de lectoescritura y comunicación situada ahora en entornos digitales. Cuando esta práctica se realiza como apoyo didáctico de la educación formal se ha nombrado literacidad digital académica. Actualmente la educación universitaria tiene diferentes maneras de distribuir el conocimiento como lo serían las plataformas educativas que mediante el diseño instruccional facilitan la creación de entornos académicos virtuales.

Estas nuevas maneras de distribución del conocimiento traen consigo elementos no considerados en la educación como discriminar información entre todos los datos que existen en internet. Sampaio Coelho (2010) señala que la literacidad digital tiene como estructura básica de su discurso al hipervínculo donde el proceso de lectura no es lineal como en un soporte físico, sino que es enriquecida por enlaces haciendo de ésta una actividad donde la elección juega un papel primordial ya que en este soporte no existe un fin como lo tiene un libro.

Con base en lo anterior, Pajares Tosca (1997) menciona que la lectura digital mantiene una relación cercana con la lectura en soportes físicos, no obstante, las brechas que existen por el hipertexto hacen evidente la necesidad de ser entrenados no solo en el funcionamiento de los soportes digitales, también a tener habilidades de búsqueda, selección y comunicación de la información.

1.1.6 Educación mediada por las TIC

La lectoescritura en entornos digitales no solamente se da por la digitalización de recursos impresos. Con el desarrollo de la tecnología se han reinventado las maneras de leer y escribir. Desde intentos por crear poesía y literatura valiéndose de las herramientas de la lectura

en pantalla hasta el desarrollo de entornos digitales que provea las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje. Ardila-Muñoz et al. (2015) señalan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han creado en sí mismas un entorno sobre el cual se tejen relaciones sociales que demandan nuevas prácticas relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación en entornos de aprendizaje digitales es un área que sigue siendo estudiada. Lo anterior porque las primeras plataformas educativas surgieron a la mitad de la primera década de los 2000. Actualmente existe una lista sumamente extensa de plataformas que ofrecen servicios de educación que se ajustan a todo público y contenido, sin embargo, con la finalidad de ofrecer una vista global se dividirán en comerciales, *opensource* y propias:

- Las plataformas educativas comerciales son aquellas que ofrecen sus servicios con base en un cobro, suelen ser *Software as Service* (SAAS, software como servicio, en español), es decir, no necesitan de algún programa o ejecutable propio anclado al dispositivo para poder funcionar. Por ejemplo: Blackboard.
- Las plataformas *opensource* (código abierto, en español) son las que se pueden utilizar, programar y modificar sin necesidad de pagar licencia, sin embargo, esto no quiere decir que estén libres de gastos, ya que el almacenamiento, plugins y servicio de atención técnica pueden requerir suscripción a paquetes. Por ejemplo: Chamilo y Moodle.
- Las plataformas educativas propias son producidas por centros educativos para servicios de educación multimodal o a distancia. Por ejemplo: EMINUS.

Cuando la descripción de las plataformas educativas es con base en su función se utilizan los términos de: Sistema de Gestión del Aprendizaje, Ambiente Virtual de Aprendizaje y Sistema

de Gestión de Contenido. De acuerdo con Cañellas-Mayor (2011) un sistema de gestión de contenido es el software para la creación y administración del contenido de cuestiones internas y externas del sitio, el sistema de gestión del aprendizaje es el software enfocado a las actividades de formación mediante tecnologías transmitivas, interactivas y colaborativas. Para Ardila-Muñoz et al. (2015) los ambientes virtuales de aprendizaje son los escenarios creados con las TIC para desarrollar un proceso formativo no presencial que tiene base en principios pedagógicos y comunicacionales para la facilitación de contenido, entrega de evidencias y retroalimentación docente.

En esta intervención se utilizó Google Classroom que Vélez-Serrano (2016) la define como una plataforma y aplicación gratuita parte de la paquetería *Google Apps for Education* que sirve en la educación teledirigida. Google Classroom es una plataforma híbrida que cuenta con elementos de un Ambiente Virtual de Aprendizaje con la dificultad de tener que depender de sitios externos para poder tener una comunicación que no sea asíncrona.

1.1.7 Hábitos de estudio.

Por otro lado, el último de los conceptos utilizados en el desarrollo de la intervención fueron los hábitos de estudio, ya que necesario deparar sobre las herramientas para la gestión de tareas que utilizan los estudiantes. De acuerdo con Hernández Herrera et al. (2012), los hábitos de estudio son aquellas operaciones ejecutadas de manera irreflexiva ante una tarea a partir de la generalización de condiciones ambientales. En ese sentido, cuando se habla de hábitos de estudio se debe considerar variables externas y habilidades del individuo: 1) lugar de estudio, 2) Frecuentación de la lectura, 3) uso de ordenadores gráficos, 4) estrategias de lectura y escritura, 5) gestión del tiempo.

Respecto a la importancia de los apuntes escolares y los organizadores gráficos, se debe recordar que hay situaciones en las que la lectura y escritura no se realizan como producto de consumo para una tercera persona. Un ejemplo, son los apuntes escolares que se realizan con base en la organización y la selección de información escuchada, leída o dialogada por el autor del documento que tiene como finalidad servir de herramienta en la construcción del conocimiento (Pérez, 2007). Así mismo, las ventajas de tomar apuntes escolares se pueden dividir en los psicológico (mantener atención, identificación de ideas, realizar ejercicios de síntesis) y en el formato (uso de jerarquías, anotación de ideas completas, uso de abreviaturas o acrónimos y uso de herramientas no textuales como flechas).

Por otro lado, Preciado-Rodríguez (2017) menciona que un organizador gráfico es una representación visual de conocimientos que rescata información, aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema usando etiquetas. Dentro de esta definición existe ambigüedad ya que existen distintos tipos de organizadores gráficos. Sin embargo, se espera que coadyuven en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, comprensión, memoria, dominio del tema y sean herramientas básicas para construir textos académicos formales.

Se debe tener claridad en que al igual que los apuntes escolares, los organizadores gráficos son producciones individuales que sirve como evidencia tangible de como se está aprehendiendo el conocimiento, puesto que pueden organizar conceptos, proposiciones, ejemplos, ideas completas, ideas subordinadas o lo que desee el autor.

1.1.8 Analfabetismo académico.

Los conceptos descritos con anterioridad dan soporte a las habilidades básicas que debe poseer un estudiante para hacer frente a los textos disciplinares, ya que la ausencia de habilidades de comprensión y expresión de la lectura y escritura forman parte de un tipo de analfabetismo.

Este concepto suele ser asociado a términos como absoluto, funcional, científico, cultural y demás. En este caso, por analfabeto funcional se entiende según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1978), como la persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permitan, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad.

En el ámbito universitario, Marín (2006) señala que el analfabetismo académico es la carencia de habilidades para interpretar o producir textos que circulen en ámbitos académicos. Se destaca que tanto el analfabetismo como el alfabetismo académico no son términos ligados a las primeras habilidades de lectura y escritura, por lo que estas variables son aplicadas al análisis de fenómenos en la educación media superior y superior. El analfabetismo académico es una variable que se debe atender en la universidad ya que sin habilidades de comprensión y producción escrita el proceso de aprendizaje se vería afectado al carecer de las convenciones básicas del lenguaje.

1.2 Marco Teórico

1.2.1 Introducción al discurso disciplinario.

1.2.1.1 Escuela anglosajona de la alfabetización académica.

Esta escuela tiene dos grandes grupos: La academia de Estados Unidos y la de Reino Unido. Fue la escuela estadounidense en la que se originaron los estudios en alfabetización académica a partir del análisis curricular. Una de las primeras obras en inglés fue *Defining writing across the curriculum*, donde McLeod (1987) plantea por primera vez la necesidad de incluir tareas de escritura disciplinar. Las líneas de investigación habituales en esta escuela son:

- 1) *Writing as a social act*: Escribir como acto social, 2) *Conventions of discourse communities*:

Convenciones discursivas en grupos específicos, 3) *Mechanics of writing*: Mecanismos de la escritura, y 4) *The relationship between writing as an employability and academic literacies*: La relación entre escribir, empleabilidad y alfabetización académica.

Canton et al. (2017) destacan que los estudios en *academic literacies* es uno de los enfoques más influyentes para los profesionales de la escritura por su fuerte vinculación con la comunidad donde se busca participar. No obstante, arrastra una confusión terminológica que es prioritaria para los autores: la alfabetización como habilidad de participación o habilidad de empleabilidad. Reflexionan en torno al uso indistinto de estos dos términos a través del análisis de la práctica de la enseñanza de la escritura en la universidad que desde 1992 señala que se debe enmarcar las prácticas de lectoescritura bajo un enfoque académico.

Para la escuela de Reino Unido el término de alfabetización académica surge de “los nuevos estudios de literacidad”. Abordan la alfabetización académica como un hecho plural que depende de los requerimientos de la institución como de las disciplinas académicas (Reyes-Reyes y Rodríguez-Juárez, 2007, p. 3). Algunas líneas de investigación de esta escuela son: 1) *Study skills model*: Habilidades de estudio, 2) *Academic socialization model*: Socialización académica, y 3) *Academic literacies model*: Alfabetización académica.

1.2.1.1 Escuela latinoamericana de la alfabetización académica.

Por otro lado, la escuela latinoamericana considera que el término de alfabetización académica hace referencia al proceso de introducción a la cultura escrita de una disciplina a través de educar las maneras de leer y escribir: buscar, elaborar y comunicar conocimiento.

De acuerdo con Carlino (2003), la alfabetización académica es necesaria dentro de cada disciplina ya que el vocabulario especializado es diferente al utilizado en la educación básica, la autora destaca que toda práctica de lectoescritura necesita acompañamiento. La comprensión de

tareas de lectoescritura puede generar que la información en el medio universitario se vuelvan aprendizajes significativos y esto a su vez genera involucramiento al entender el discurso disciplinario y ser parte de la discusión académica.

Moreno Mosquera (2017) realizó un proceso de revisión y análisis de los términos “lectura en las disciplinas”, “alfabetización académica” y “lectura y alfabetización” entre los años 2004- 2017 en cinco bases de datos electrónicas (ERIC, ProQuest, Redalyc, Scielo y Wiley Online library) donde se ubicaron 33 artículos de investigación, 2 libros y un capítulo de libro. La procedencia de estos documentos fue México, Colombia, Argentina, Estados Unidos, España, entre otros. El autor llegó a la conclusión de que todos los documentos analizados comprenden la lectura académica asociada a materiales, propósitos, escenarios y disciplinas, así como el impacto de la lectura en las diferentes prácticas culturales. Por otro lado, todos los estudios sugieren que no hay que olvidar a los dos grupos implicados en este proceso de aprendizaje, es decir, a los docentes y los estudiantes.

Con base en lo anterior, es necesario comprender que los estudiantes requieren habilidades para aprender a leer en la universidad con base en la guía de los docentes porque los usos lingüísticos siempre están en función de la exigencia de la cátedra y los productos a elaborar dentro de esta. Así mismo Bhatia (2004) menciona que la capacidad de responder eficientemente a situaciones retóricas nuevas que tienen como finalidad el ámbito profesional requiere de la enseñanza de la lectura y escritura como herramienta epistémica, ya que como se mencionó anteriormente, al ingreso a la educación universitaria los estudiantes suelen presentar dificultades para comprender textos disciplinares por el cambio de léxico y estructura de los documentos.

1.2.2 Habilidades de búsqueda y selección de la información en la universidad.

La alfabetización informacional (ALFIN) surge en los círculos de investigación anglófona y se adoptó desde hace tres décadas en la literatura hispana. De acuerdo con Catts y Lau (2008) ésta alude a las capacidades que desarrollan los individuos para el acceso, evaluación y aplicación de información donde se pone especial atención por las prácticas éticas de comunicación. Es por lo anterior que la ALFIN busca la creación de usuarios críticos y competentes en información que se integren eficientemente a las exigencias en el mundo actual (García-Gómez y Díaz-Grau, 2007).

Se requieren habilidades de análisis para identificar lo relevante de la información que se encuentra en lo oral, lo textual, lo hipertextual, lo audiovisual, lo icónico, lo auditiva, lo multimedia, etc. (Area y Guarro, 2012); Moncada-Hernández (2014) señala que la identificación de información relevante, pertinente y confiable de manera eficiente son habilidades indispensables actualmente, por la gran cantidad de información disponible en internet y en los medios impresos se corre riesgo de perderse en la búsqueda de ella.

Licea de Arenas *et al.* (2009) mencionan que la falta de competencias en el uso de la información no solo es por parte de los estudiantes universitarios sino de los ciudadanos de diferentes edades y escolaridad. No obstante, la preocupación en este sector de la población es por la relación que guarda la universidad con la creación de profesionistas que tengan competencias específicas de su área donde el manejo de información es de vital importancia para consolidar aprendizajes y adquirir habilidades que deben ser facilitadas por los académicos, ya que son estos quienes deben fungir como intermediarios entre los saberes disciplinares y las prácticas académicas en relación con los estudiantes.

La enseñanza de las habilidades de búsqueda y selección de la información en la universidad son útiles para acceder a gran parte del conocimiento que cada disciplina contiene. Como se mencionó anteriormente, estas consisten en el reconocimiento de la necesidad de informarse de algo, actuar en consecuencia de la desinformación indagando sobre los vacíos en fuentes que se espera sean confiables. Con base en lo leído, destacar ideas principales y hacer de éstas el sustento de una nueva producción escrita que respete la fuente original y que tenga concordancia y coherencia en su totalidad para comunicar de manera efectiva.

1.3 Estado del arte

1.3.1 Estudios en alfabetización académica.

La alfabetización académica es un campo de investigación donde el número de trabajos va en aumento por la necesidad de conocer cómo los estudiantes se involucran con su disciplina a través de las prácticas de lectoescritura y la manera en la que comunican los saberes con su comunidad. Algunos ejemplos de investigaciones son las siguientes.

Una propuesta en esta línea es la realizada por Carlino *et al.* (2013), quienes examinaron las prácticas declaradas y las concepciones sobre la lectura y escritura en 50 instituciones que forman futuros profesores de educación secundaria de Argentina a través de una evaluación curricular e instrumentos que permitieron medir y evaluar las prácticas de lectura y escritura respecto los saberes disciplinares. El estudio contó con 544 respuestas válidas donde se percibe que casi la totalidad de los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir en sus materias, así como contar con una inclusión marginal o poco integrada de la lectura y/o escritura en sus actividades.

En el 2013, se llevó a cabo el diplomado “Desarrollo de competencias docentes en ambientes virtuales para una convivencia armónica” donde participaron 350 maestros y

supervisores del Estado de México. El objetivo de este diplomado era desarrollar capacidades morales en los maestros para prevenir y manejar casos de acoso escolar y cyberbullying en sus respectivos puestos a través de los primeros dos módulos: 1) Habilidades de lectoescritura de la psicología moral y, 2) Estudios sobre violencia y acoso escolar. Cada módulo contó con su respectiva actividad de desempeño, que consistía en la producción de textos académicos como ensayo argumentativo y reporte de lectura. Buscando crear conocimiento con base en la comprensión de la materia que estaba sujeta a análisis contextualizándola, leyendo y escribiendo sobre ella (Reyes-Angona y Fernández-Cárdenas, 2013, pp. 4-5).

Reyes-Angona y Fernández-Cárdenas (2013), realizaron un estudio con ayuda de diez tutores de dicho diplomado. A estos se les encomendó la elección de 2 o 3 alumnos que hubiesen cumplido con todas las actividades a lo largo de las sesiones y que además fueran con actitudes sobresalientes según el docente. Las producciones escritas de los 26 participantes se sometieron a análisis documental desde la perspectiva de la sociolingüística de Cassany encontrando los siguientes resultados: en el nivel contextual se reveló un predominio de la voz interpersonal asociada al discurso académico con una exageración en el rasgo monológico. En el nivel discursivo hay una falta de habilidad para la retórica de los géneros utilizados que desembocó en una argumentación sin una lógica congruente y sistemática. En el nivel lingüístico tuvieron una ortografía cuidada, pero con problemas de puntuación, así como la reproducción estereotipada de conectores de ideas y uso de redundancia tratando de replicar la redacción académica. Lo anterior significa que los docentes evaluados tienen problemas de diferentes índoles en su proceso de alfabetización académica.

En Argentina, Roldán y Zabaleta (2015), examinaron la autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

mediante un estudio descriptivo transeccional con 50 alumnos. Dicha investigación se hizo en el marco de los postulados de la alfabetización académica por la preocupación docente respecto a la insuficiencia de habilidades lingüísticas académicas de los alumnos y a raíz de esto el alto índice de deserción universitaria. El instrumento utilizado fue un cuestionario para detectar la autopercepción de dificultades. En los resultados se hallaron semejanzas y diferencias en la autopercepción de ambos grupos donde los ingresantes son quienes perciben mayores dificultades.

Entre las investigaciones destacadas sobre la argumentación en educación superior se cuenta con la elaborada por Bañales-Faz et al. (2015) quienes estudiaron la argumentación escrita con estudiantes de la carrera de lingüística aplicada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas desde un modelo psicolingüístico, los resultados cualitativos muestran las experiencias de los estudiantes y docentes respecto de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la argumentación escrita en su disciplina, igual que la realizada por Chávez-González y Cantú-Ortiz (2015) desde una aproximación de los nuevos estudios de literacidad con alumnos de la Universidad Autónoma de Nuevo León analizando la producción oral y escrita de 27 estudiantes, el estudio apunta a que se tenía dificultad para utilizar los principios de coherencia y cohesión, problemas de adecuación, bajos niveles de correlación, dificultades de conjugación de manera que los 27 textos no cumplieron con el objetivo de transmitir claridad, precisión y corrección en el mensaje deseados para su nivel académico.

En Chile, Marinkovich-Ravena y Poblete-Olmedo (2014) desarrollaron una investigación de corte cualitativo con las producciones escritas de un grupo de estudiantes de la licenciatura en biología de una universidad del H. Consejo de Rectores de Chile en la que utilizaron la técnica del análisis de contenido. Entre sus resultados obtenidos se destaca que el nivel de alfabetización

en escritura académica es el “explicativo”. Lo que demuestra que los estudiantes se encuentran en una fase inicial de la alfabetización académica tanto en la apropiación del conocimiento como en lo escritural, es decir, según los autores los estudiantes cuentan con lo necesario para tener un desarrollo óptimo en las siguientes etapas de formación disciplinar.

En ese mismo año Errázuriz-Cruz (2014) realizó un estudio descriptivo- cuantitativo de los ensayos escritos por 40 estudiantes de primer año de la carrera en Pedagogía General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile a través de estudiar el funcionamiento de sus marcadores discursivos antes y después de la aplicación externa de un plan de alfabetización académica que duró ocho meses. Los resultados de la evaluación indican una mejoría en cuestiones de ejecución ya que en el pretest se tuvo un índice de reprobación de 63.25 % y en el pos-test no hubo ningún estudiante reprobado. Este estudio constata la importancia que tienen los marcadores discursivos para la estructuración de los discursos, ya que no solo proveen orden, sino que dan pie a inferencias lógico-semánticas en un texto y con esto orientar razonamientos y establecer causalidad, adición, continuidad, oposición, cierre, entre otras.

Por otro lado, Neira-Martínez (2015) realizó un estudio sobre la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año de una universidad de Chile con el objetivo de comprobar si existía relación entre el uso de distintas estrategias de lectura y la comprensión de textos especializados o de carácter general, así como comparar el desempeño de la comprensión y determinar si las características sociodemográficas y académicas repercutían en el desempeño lector de los estudiantes. Se concluyó que la comprensión lectora se ve afectada por las características de los estudiantes de primer año de universidad cuando solo leen textos de carácter general, también se demostró que los estudiantes emplean distintas estrategias con textos especializados y no especializados.

Por otro lado, Salado-Rodríguez et al. (2017) trataron de determinar los hábitos de lectura de los distintos grupos estudiantiles que se evaluaron en México y España a través de una encuesta con la que se buscó indagar cuestiones de acceso y utilización de herramientas digitales y prácticas o usos de la lectura, sin embargo, no fue posible establecer una relación directa entre el manejo de las TIC y los hábitos lectores de los estudiantes sin importar la disciplina académica.

En Canadá, Brent (2017), realizó una investigación de corte cualitativo sobre las habilidades y el conocimiento que muestran 13 estudiantes del último año de la Universidad de Calgary a través de entrevistas que permitió la indagación en los procesos de investigación, sobre cómo creen que aprendieron a hacer sus trabajos de investigación y la conducción de estos. El autor realiza una serie de conclusiones en el tono pedagógico mencionando que las habilidades de investigación son mediadas, que también es una actividad producto del ensayo y el error y que detrás de estas hay un factor emocional.

Metsala *et al.* (2017) examinaron la conciencia morfológica y los logros de lectura en dos grupos de estudiantes universitarios en Canadá: con y sin antecedentes de dificultades de lectura. Se comparó el rendimiento en la lectura de textos en relación de la conciencia morfológica, procesamiento ortográfico y procesamiento fonológico. Los resultados demuestran que la conciencia morfológica de las palabras representa un reto adicional en la universidad para los que reportan haber tenido dificultades con las prácticas de lectura.

En México, Reyes-Reyes y Rodríguez-Juárez (2017), realizaron un estudio exploratorio con el objetivo de analizar la producción escrita de 15 estudiantes normalistas considerando planteamientos relacionados con la alfabetización académica, los resultados demuestran que el 70% de las participantes pudieron realizar producciones escritas con elementos esperados:

introducción, desarrollo y conclusión. Con base en esto se propuso cimentar la necesidad de crear centros de escritura que cuenten con tutores que ofrezcan material bibliográfico, guías breves de escritura y sesiones tutoriales a distancia.

En Pakistán, Abbas *et al.* (2019), realizaron un estudio con el objetivo de explorar el efecto de la alfabetización en medios informáticos sobre el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. El estudio fue elaborado con un diseño de investigación mixto. Se recabó la información de 800 alumnos de 10 universidades a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas revelando que la alfabetización tuvo un impacto positivo en las habilidades de comunicación y habilidades de investigación.

En Colombia, Torres-Perdigón (2018) realizó un estudio que consistió en añadir un conjunto de actividades centradas en lectura crítica y habilidad argumentativa en asignaturas de varias disciplinas en la Escuela de Administración y Negocios de Bogotá. El diseño de la investigación fue mixto en cuanto a la recolección de datos y orientada desde el modelo de la investigación- acción. Se realizó el análisis documental de las guías de actividades de 168 estudiantes de diferentes licenciaturas, se analizaron las entrevistas a docentes y los grupos focales con estudiantes. Los resultados señalan una mejoría global. Con respecto a la escritura disciplinar el hallazgo más importante es que se encontraron pocos géneros específicos de las disciplinas, hallándose una similitud entre textos utilizados con solo variaciones formales. Por otro lado, se hace evidente la necesidad contrastar el análisis de la producción oral y escrita de los estudiantes con sus percepciones.

Así mismo, Pardo-Espejo y Villanueva-Roa (2019) llevaron a cabo un estudio mixto de alfabetización académica en estudiantes de formación inicial docente en la modalidad de educación a distancia de la licenciatura en educación básica de la Universidad Pedagógica y

Tecnológica de Colombia a través de la enseñanza de la lectura con B-learning como eje transversal del currículum, la apropiación de contenidos de las asignaturas y la participación en las actividades propias del docente de educación básica. Los resultados sugieren que el programa tuvo un impacto esperado, ya que existieron diferencias significativas de medias entre los estudiantes experimentales donde se observó un aumento notorio en las respuestas del post-test.

1.3.2 Estudios en Alfabetización informacional.

En el caso de la alfabetización informacional también ha tenido una vigencia en el último par de décadas y el interés en este campo es cada vez mayor por las repercusiones tecnológicas en la masificación de la información. A continuación, algunos ejemplos de los trabajos en esta área por países.

En México, Valadez-Olguín *et al.* (2007) diseñaron un curso en línea para estudiantes de la UNAM en el desarrollo de competencias y habilidades en la búsqueda y localización de información bajo el modelo ADDIE de educación a distancia, en el que es implícito el análisis, el diseño, el desarrollo, la implantación y la evaluación. Los autores concluyeron que la implementación de este tipo de estrategias es vital en la formación universitaria ya que hubo un impacto positivo en la población atendida, no obstante, recalcan que es necesario tener una manera de comprobar que se causa un impacto en la población atendida y que se cumplan los objetivos planteados.

En Cuba, Nápoles-Hernández (2010) diseñó una serie de tutoriales y cursos con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de la información en la Universidad Agraria de la Habana. Algunos de los impactos que ha conseguido esta intervención es que se puede señalar un mayor dominio de las estrategias para el uso de los recursos en internet, mayor uso de los recursos de la biblioteca virtual del ministerio de educación superior.

El autor concluye que los tutoriales han contribuido a la alfabetización informacional de estudiantes universitarios.

En el mismo país, Rodríguez-Fernández *et al.* (2019) mostraron la sistematización que han tenido las actividades de alfabetización informacional asociadas a la implantación del repositorio digital institucional de la Universidad de Holguín con base en lo reportado por profesores y estudiantes, así como la formación de los bibliotecarios. Los autores concluyeron que las actividades de alfabetización informacional han sido correspondientes a la agenda 2030 y se está delegando a la biblioteca universitaria el empoderamiento de los profesores y estudiantes para que sean autónomos en la utilización de herramientas tecnológicas.

En Colombia, Jaramillo *et al.* (2011) realizaron una investigación donde se identificaron las competencias de un grupo de estudiantes universitarios con el objetivo de mejorar los programas de formación con base en un cuestionario construido por tres partes: percepción de los estudiantes, ejercicio que requiere poner en práctica las competencias y la tercera es la reflexión de los estudiantes sobre su desempeño. Los resultados señalan que los estudiantes que participaron tienen bajo nivel de competencias en el manejo de información, aunque ellos perciben lo contrario.

En otra universidad de Colombia, Pineda-Báez *et al.* (2012) desarrollaron una investigación sobre la alfabetización informacional en la educación virtual donde se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de la información de profesores, coordinadores, tutores y estudiantes de nueve instituciones de educación superior con un alto componente virtual con el fin de indagar sobre las percepciones y experiencias de agentes educativos. Los resultados sugieren que se ha dado inicio al fortalecimiento de las competencias informacionales de los estudiantes, pero es prioritario trabajar de manera colectiva para refinar

los criterios de búsqueda, valoración y aplicación de la información, así como reflexionar en torno a las estrategias para evitar el plagio.

En España, Álvarez y Gisbert (2015) indagaron sobre el grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria del estado español, para conseguirlo construyeron y aplicaron un cuestionario al profesorado con dos partes: 1) cuestiones de creencia y autopercepción sobre los indicadores de la alfabetización informacional y 2) cuestiones de situación donde han empleado las habilidades y destrezas de la ALFIN. Los resultados obtenidos confirman que las creencias del profesorado consiguieron el aprobado, no obstante, hay ciertos aspectos de los indicadores relativos a la evaluación, gestión y transformación de la información donde los profesores presentan graves carencias.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

México cuenta con un pobre desempeño en competencias lectoras; tanto organismos internacionales y nacionales dan cuenta de esto. Evaluaciones internacionales como el *Programme for International Student Assessment* (PISA) cuenta con un modelo de evaluación por niveles de desempeño que van del más complejo al más simple, los grados de complejidad en las habilidades de lectura son: a) recuperación de la información, b) interpretación de la información y c) razonamiento y evaluación (Piscocya-Hermosa, 2004). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018) reporta que solo el 1 % de los estudiantes contemplados en México obtuvieron niveles de competencia altos y cerca del 35 % no obtuvieron ni un nivel mínimo, en el área de lectura, 55 % de los estudiantes alcanzaron un nivel 2 de la competencia, es decir, pueden identificar ideas principales de un texto de longitud moderada. Por otro lado, en encuestas sobre hábitos y prácticas culturales de países latinoamericanos se ha constatado que cerca de un 20 % de la población encuestada no lee por fines académicos y más del 40 % no lee por interés personal o por entretenimiento (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019) reportó, a partir de los resultados del Módulo sobre Lectura (MOLEC), un descenso del 0.4 % en comparación con el estudio realizado en 2018 de la población lectora mayor de 18 años, esto es un dato relevante puesto que en los últimos cinco años ha disminuido el porcentaje de la población que se percibe como lectora de 84.2 % en 2015 a 74.8 % en 2019, así mismo se reporta que 42 de cada 100 personas han leído por lo menos un libro en el último año.

En el ámbito local de la intervención, algunos investigadores en la Universidad Veracruzana (UV) han realizado estudios sobre las habilidades de lectoescritura, como Castro *et al.* (2007) sobre las prácticas lectoras en la UV, Jarvio (2011) sobre la literatura digital, Jarvio-Fernández y Ojeda-Ramírez (2018) que indagaron al respecto de la lectura no utilitaria en la universidad, así como una investigación inédita de las prácticas y representaciones de la lectura digital en la UV donde se da cuenta de la evolución que han tenido estas habilidades en los últimos 13 años. Por otro lado, ha contado con programas como ALFA (Sandoval, 2015) han intentado abordar elementos que componen la alfabetización académica en la Facultad de Psicología a través de la enseñanza sobre la producción de textos académicos básicos. Así mismo han existido intervenciones que favorecen la promoción de la lectura en diversas facultades como la de Salinas-García (2020) con estudiantes de la facultad de idiomas, Luna-Larios (2019) con estudiantes de danza, Muñoz-Fortuny (2018) con un grupo interdisciplinario, entre otras.

En la UV, el aumento en la demanda de ingreso al nivel de licenciatura ha impulsado la creación de criterios de selección como los exámenes de ingreso (Chaín-Revuelta *et al.*, 2003). Salvo las licenciaturas en artes y las carreras técnicas, se examinan habilidades básicas de análisis con el EXANI II que posee un banco de reactivos clasificados por sección y tema, con datos de su nivel taxonómico, grado de dificultad y relación discriminativa; esta prueba se integra de reactivos que no han sido utilizados en años precedentes (Muñoz-León, 2008). En 2011, Piñero- Ramírez *et al.* (2011) realizaron un modelo de regresión para predecir los resultados de los estudiantes en el EXANI II donde se señala que en la ejecución de la prueba se reflejan variables escolares, pero también hay elementos ligados a su pertenencia a ciertos grupos sociales, desigualdades previas y cuestiones socioeconómicas de tipo familiar.

En los últimos años, se observa que los alumnos que aspiran ingresar a la UV presentan serias dificultades para aprobar el EXANI II el cual evalúa aptitudes académicas básicas como la comprensión lectora, estructura de la lengua, pensamiento analítico y matemáticas (Coordinación de Ingreso y Sistemas Informáticos- DGAE, 2019).

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1. Problema concreto de la intervención

Al respecto del EXANI II como método de ingreso a la UV, la facultad de idiomas cuenta con tres licenciaturas con el siguiente puntaje mínimo con derecho a inscripción: Lengua Francesa 43 %, Lengua Inglesa 65 % y Enseñanza del Inglés 73 %; mientras que la facultad de psicología cuenta con un puntaje mínimo con derecho a inscripción de 63 % (Coordinación de Ingreso y Sistemas Informáticos- DGAE, 2020). Con base en lo anterior, se puede señalar la posibilidad de que parte de la población de estas facultades cuenten con limitaciones en la comprensión lectora que de no atenderse puede incidir en la aprehensión de saberes disciplinarios, producción de textos académicos y dificultades para comprender escribir y comunicar el discurso disciplinar.

Esta intervención se presentó a través de un curso en línea llamado Literativa: Lectura y Escritura Académica que contó con la colaboración de seis participantes, dos de la facultad de idiomas y cuatro de la facultad de psicología, con edades entre los 20 y 25 años, de diferentes semestres de la Universidad Veracruzana, campus Xalapa que fueron seleccionados con base en invitaciones tipo bola de nieve. Se consideraron a los estudiantes de estas facultades porque cuentan con materias que abordan el discurso académico de la educación y el curso fue diseñado para introducir en las prácticas de lectoescritura de este tipo.

Las invitaciones del curso Literactiva: Lectura y Escritura Académica se gestionaron del 25 al 31 de marzo 2020. La fecha de publicación del curso fue el 3 de abril 2020. El contenido del curso estuvo disponible para ser respondido del 4 al 20 de abril 2020. La comunicación del facilitador y las participantes fue asincrónica.

En la población atendida se encontró lo siguiente en la evaluación diagnóstica: en cuanto al comportamiento lector, cuatro participantes señalaron a la lectura como una actividad recreativa, pero las seis estuvieron de acuerdo en que es una actividad útil y necesaria en su vida y disciplinas académicas. Respecto a las prácticas de lectoescritura relacionadas con la alfabetización académica e informacional se destaca que solo dos de ellas realizan con frecuencia ordenadores gráficos y solo tres realizan ejemplos propios de la información estudiada para comprender mejor. Solo un participante indicó que su manera de escribir no se modifica al redactar académicamente y cuatro admiten realizar borradores de los textos académicos que realizan. Las seis participantes señalan que su desempeño en la escritura académica es bueno. Así mismo las seis perciben mejoría en su habilidad de escritura y lectura desde que ingresaron a la educación superior.

2.2.2. Objetivo general

Fomentar las prácticas de lectoescritura académica en un grupo de estudiantes de la facultad de psicología e idiomas con base en los postulados de la alfabetización académica e informacional, con la finalidad de favorecer la adquisición o fortalecimiento de las habilidades búsqueda, selección, evaluación y comunicación de la información de textos disciplinares, así como propiciar la promoción de la lectura a través de los materiales y actividades del curso en línea Literactiva: Lectura y escritura académica.

2.2.3. Objetivos particulares

Fortalecer los hábitos de estudio en las participantes para contribuir en la consolidación de aprendizajes significativos.

Coadyuvar en las habilidades de identificación ideas principales y elaboración de citas en documentos académicos.

Contribuir en el reconocimiento de las características de los documentos escolares más comunes en la universidad y su uso disciplinario.

Favorecer el acercamiento a la literatura para fortalecer o promover el hábito lector.

2.2.4. Hipótesis de intervención

Al promover las prácticas de lectoescritura académica mediante el curso en línea Literactiva: lectura y escritura académica, se puede coadyuvar en la adquisición o fortalecimiento de las habilidades búsqueda, selección, evaluación y comunicación de la información de textos académicos, así como propiciar acercamiento a la lectura.

2.3 Estrategia de intervención

Esta intervención se planificó de manera virtual desde el modelo del estudio de caso, que según Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, que para efectos de esta intervención se posicionó como un estudio de caso intrínseco, es decir, se trató de recabar evidencia sobre la efectividad de promover las habilidades de lectoescritura académica con base en los postulados de la alfabetización académica e informacional a través de un curso diseñado en la plataforma Google Classroom.

Para conseguir cada uno de los objetivos se planificó un curso con cinco módulos: 1) Introducción, 2) Apuntes y hábitos de estudio, 3) Rescate de ideas y redacción académica, 4) Elaboración de textos académicos y 5) Evaluación final. Adicionalmente los módulos dos, tres y cuatro incluyeron en cada apartado una lectura con base en la cartografía lectora elaborada para favorecer un vínculo con la lectura de literatura a través de relatos cortos en la sección denominada “Lectura gratuita” (Apéndice A. Cartografía Lectora).

La selección de los temas de cada módulo se hizo con la intención de atender habilidades en concreto del comportamiento lector, alfabetización académica e informacional. El primer módulo constó de una introducción que sirvió de diagnóstico. El segundo módulo trató los apuntes, área de estudio y organizadores gráficos para conocer y a su vez crear conciencia lo fundamental de estos aspectos en el desempeño escolar y trayectoria académica (Apéndice B). El tercero abarcó temas como las macroestructuras textuales, modelos de redacción, búsqueda y selección de ideas, citación y plagio con la finalidad de introducir a las prácticas de escritura académica y así favorecer las habilidades que contemplan la alfabetización informacional: identificación de la necesidad de informarse, saber buscar información, seleccionarla y comunicarla (Apéndice C). En el cuarto módulo se buscó complementar las habilidades de comunicación de la alfabetización informacional y fomentar las habilidades de la alfabetización académica a través de los temas de tipología textual, características de textos académicos, género y comunidad discursiva, borrador, revisión del documento, versión final y convenciones de citado (Apéndice D).

2.4 Procedimiento de evaluación

Para la evaluación se emplearon cuestionarios, que es uno de los instrumentos más utilizados en el estudio de caso, con el objetivo de conocer cómo funciona la promoción de las habilidades de lectoescritura académica en contextos digitales.

La organización de los cuestionarios fue la siguiente: el primer y el último módulo sirvieron de diagnóstico (Apéndice E) y evaluación final (Apéndice F); en los módulos dos, tres y cuatro se contó con dos mecanismos de evaluación: cuestionario de actitudes iniciales y cuestionario de aprendizajes (Apéndice G), donde se permitió verificar el cambio en el comportamiento lector, progreso en las habilidades relacionadas con la alfabetización

informativa y la alfabetización académica además de evaluar la adquisición de conocimientos propios de cada uno de los módulos: hábitos de estudio y notas, recuperación de ideas y elaboración de textos académicos, desde los ejes de la experiencia previa y los aprendizajes obtenidos en el curso.

2.6 Procesamiento de evidencias

Para analizar los datos obtenidos en esta intervención, se organizó la información recabada en la evaluación diagnóstica, los cuestionarios de actitudes iniciales, los cuestionarios de aprendizajes y la evaluación final; con éstos se obtuvieron datos cuantitativos y cualitativos que permitieron la evaluación del impacto de la intervención acorde con los objetivos planteados en la intervención.

A partir de éstos se explican las modificaciones en el comportamiento lector, habilidades de análisis e identificación de la información con base en los supuestos de la alfabetización informativa. Siguiendo las recomendaciones de Muñoz (2011), para reportar las evidencias obtenidas, se realizó un análisis individual de los cambios percibidos en los objetivos particulares y posteriormente se realizó un análisis global que facilitó la explicación de este caso.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Resultados

3.1.1. Diagnóstico

La evaluación diagnóstica constó de tres apartados: 1) escala Likert, 2) preguntas abiertas y 3) producción escrita (Apéndice E).

Tabla 1.

Frecuencias por ítems del primer apartado de la evaluación diagnóstica.

Participante	Respuestas a los ítems														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
P1: AGBL	5	5	4	5	1	4	3	5	4	4	4	5	4	4	1
P2: LDHC	5	5	5	5	3	3	3	4	3	4	4	5	3	4	4
P3: ASP	5	5	4	5	3	5	5	4	3	4	4	5	5	4	1
P4: BCAA	4	4	3	5	3	3	4	4	4	2	2	5	5	3	1
P5: ARG	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	3	1
P6: MSA	5	5	3	5	3	5	2	3	3	4	2	4	3	3	4

En el primer apartado de la evaluación diagnóstica se solicitó que respondieran el grado en que estaban de acuerdo con cada uno de los quince enunciados en una escala del 1 al 5 donde 1 era el lado negativo y 5 el positivo. En el primer ítem se cuestionó su percepción ante la aseveración “Considero que la lectura es una actividad recreativa” donde cinco de las participantes respondió que estaban totalmente de acuerdo y la restante señaló estar muy de acuerdo. El siguiente enunciado “Leer es una actividad útil en la vida” tuvo el mismo resultado que el anterior.

El enunciado tres fue “Cuando leo y no entiendo una palabra procuro buscar su significado” donde cuatro señalaron que los describía totalmente y las dos restantes solo las

describe. En el cuarto enunciado todas estuvieron de acuerdo con que la lectura es una actividad necesaria en el entorno universitario. En la siguiente oración sobre el uso de los organizadores gráficos solo una indicó que la describe mucho realizar organizadores gráficos, cuatro marcaron “me describe” y la última señaló que no la describe en lo absoluto.

Tres se sintieron totalmente identificadas con la sexta oración “suelo elaborar ejemplos propios de la información que leo en documentos académicos” y las otras tres se identifican parcialmente. Cinco participantes se sienten descritas en diferente intensidad con la séptima oración “Para redactar un texto académico suelo realizar un borrador”. Mientras que en la octava oración “Cuando escribo un texto académico utilizo un lenguaje diferente al que uso habitualmente” las seis señalaron sentirse descritas en diferentes medidas, igual que en la siguiente frase referente a que su desempeño en la escritura de textos académicos es bueno.

En el décimo enunciado cinco participantes señalaron que están de acuerdo con que las instrucciones recibidas por sus docentes para la elaboración de textos son claras. En la undécima frase cuatro de ellas señalaron que sí reciben una retroalimentación crítica. Así mismo en la siguiente oración todas están de acuerdo en que para aprender los saberes disciplinarios de su licenciatura es necesario desarrollar el hábito de la lectura.

En la decimotercera frase todas se sienten descritas con distintas intensidades al respecto de la mejoría en sus habilidades de lectura y escritura en la universidad. En la siguiente oración todas indican estar de acuerdo con que se enseña la lectura y la escritura disciplinar en su facultad. Finalmente, cuatro de ellas mencionan que no están de acuerdo con que se pueda realizar una práctica de campo sin haber leído o escrito sobre el tema en cuestión.

En la segunda parte, se realizaron 12 preguntas abiertas con la finalidad de profundizar en la escala usada anteriormente. Respecto al significado de la lectura para las participantes, cuatro

de ellas refirieron un sentido utilitario, una apeló a la imposibilidad de definirla por ser subjetiva y la restante destacó además de su utilidad, el aspecto creativo. Todas señalaron que la lectura es importante en la licenciatura que estudian ya que ésta les proporciona vocabulario a los estudiantes de idiomas y facilita el abordaje teórico y conceptual para los de psicología.

En cuanto a las lecturas que más complicaciones han dado en su trayectoria académica, los estudiantes de psicología refirieron a las de estadística, psicobiología y los ensayos académicos, en cambio los de idiomas señalan a las que cuentan con tecnicismos en el ámbito de la traducción. Por otro lado, cuatro participantes señalan que han recibido acompañamiento de su profesor en el proceso de comprensión y expresión escrita a través de discusiones grupales, asesorías individuales, aclaraciones conceptuales en clases, no obstante, dos de ellas mencionaron que no han tenido acompañamiento.

Sobre los textos que suelen encargarse como tareas o rubros de evaluación las participantes de psicología comentaron los siguientes: 1) resumen, 2) síntesis, 3) monografía, 4) ensayo, 5) artículo científico y 6) tesis; los estudiantes de idiomas mencionaron: 1) resumen, 2) síntesis, 3) reporte de lectura, 4) traducciones y 5) tesis. Las participantes mencionaron entre dos y siete tipos de organizadores gráficos siendo las respuestas más comunes: 1) mapa conceptual, 2) cuadro sinóptico, 3) mapa mental, 4) cuadro comparativo y 5) diagrama de Venn.

Al cuestionarse sobre las características de su área de estudio tres participantes señalaron que sus tareas escolares las hacen en su cuarto donde cuentan con buena iluminación y no tienen distractores auditivos o visuales, las tres restantes señalan que su área de estudio es la biblioteca escolar o un lugar que cuente con una mesa como la cocina o la sala. En cuanto al procedimiento para elaborar una tarea escolar, todas refieren a un ordenamiento común: 1) leer instrucciones, 2)

juntar los materiales necesarios, 3) leer a profundidad, 4) rescatar elementos relevantes de la lectura, 5) escribir la versión completa y 6) revisar ortografía.

Las participantes señalan que su experiencia con la lectura académica ha sido grata, pero bien pudo ser mejor, en esta respuesta cuatro coinciden en señalar el pobre o nulo acompañamiento de sus docentes. Por otro parte, la experiencia menos grata para las seis se relaciona directamente con la literatura especializada. Cinco participantes confundieron la palabra “característica” con “tipo” cuando se preguntó sobre los rasgos con los que cuentan sus textos académicos. En la última pregunta demostraron que conocen el sistema de citación APA.

En la parte final de la evaluación diagnóstica se incluyó una sección de producción escrita con base en el fragmento del texto “¿Existe la pedagogía?” de Nervi (2006). La consigna fue realizar un resumen o una reseña crítica después de haber leído el documento. Cuatro participantes realizaron un resumen y los dos restantes una reseña crítica. Los primeros realizaron una producción escrita con la estructura básica del resumen, pero con errores de cohesión y selección de ideas principales. Por otro lado, quienes realizaron la reseña crítica omitieron dar una introducción y abordaron directamente el contenido de la lectura de manera reflexiva (Apéndice H. Evidencias escritas de Evaluación Diagnóstica).

3.1.2. Resultados del objetivo 1: Fortalecimiento de los hábitos de estudio

Para evaluar el fortalecimiento de los hábitos de estudio se usaron los cuestionarios empleados en el módulo 2.

El cuestionario de actitudes iniciales del módulo dos se compuso de ocho preguntas abiertas sobre la elaboración de apuntes escolares, área de estudio, proceso de elaboración de tareas y uso de organizadores gráficos. Al respecto de los apuntes escolares que hacen se obtuvieron diversas respuestas con mediana y poca complejidad, cuatro mencionaron que

ejecutan un procedimiento de síntesis y posteriormente plasman ideas clave que pueden unir o no con flechas, no obstante, dos participantes contestaron de manera instrumental, es decir, dijeron los instrumentos con los que elaboran los apuntes. Las seis coincidieron al señalar que la utilidad de éstos es que sirven como repaso de los contenidos vistos en clase, así como ideas o palabras clave y el uso de éstos ayuda a mejorar la atención sostenida y en el caso de los estudiantes de idiomas como glosario para nuevo vocabulario.

En las preguntas concernientes a las tareas escolares las participantes mencionaron que la utilidad de éstas en su disciplina es reforzar los temas vistos en clase. Así mismo, se encontró que solo tres de ellas suelen usar organizadores gráficos con fines explicativos o para organizar la información a su estilo de aprendizaje, mientras que los otros tres señalan no utilizarlos porque no son necesarios. Sin embargo, cuando se cuestionó si los utilizan para comprender el contenido de la lectura académica, cinco mencionaron que sí, y los tipos más frecuentados fueron mapa mental, mapa conceptual y tablas comparativas.

El cuestionario de aprendizajes de este módulo tuvo por objetivo verificar si lo expuesto modificó los saberes iniciales sobre los apuntes escolares, área de estudio, tareas escolares y organizadores gráficos. Todas las participantes refirieron que han comprendido la utilidad de los apuntes escolares ya que en los contenidos revisados se habló de como tomarlos, enriquecerlos y utilizarlos como herramienta epistémica. Así mismo, cuatro señalaron que cambió su actitud inicial ya que no conocían el trasfondo pedagógico y psicológico al respecto, los dos restantes señalaron que ya contaban con el conocimiento sobre lo expuesto.

Cinco participantes señalaron que también cambió su percepción inicial sobre la importancia del área de estudio y la realización de tareas escolares, aunque tres refirieron que lo aprendido no es aplicable a su hogar puesto que las características que se describieron en los

contenidos del curso no son viables para la estructura de su hogar. Sin embargo, las seis coincidieron con que las tareas escolares además de ser herramientas epistémicas fungen para profundizar en temáticas que se abordan superficialmente en clases.

Finalmente, sobre los organizadores gráficos se cuestionó cuáles de los que fueron expuestos son de utilidad en su disciplina, los estudiantes de idiomas señalaron: las redes conceptuales, espina de pescado, diagramas de Venn, mapa jerárquico y cíclico; los estudiantes de psicología mencionaron: mapa de llaves, mapa semántico, red conceptual, así como todos los que permiten subordinar conceptos o ideas.

3.1.3. Resultados del objetivo 2: Identificación de ideas principales y elaboración de citas

En el tercer módulo se abordaron los temas referentes a la recuperación de ideas principales y los elementos básicos de la redacción académica con el objetivo de favorecer el desarrollo de habilidades de la alfabetización informacional.

El cuestionario de actitudes iniciales constó de ocho preguntas sobre las experiencias con la escritura académica, percepción sobre sus características y funciones, mecanismos para identificar ideas principales y secundarias, así como procedimientos para verificar la confiabilidad de una fuente de información. Cinco de ellas coincidieron en que no ha sido buena su experiencia escribiendo textos académicos debido a que no se encuentra como una actividad placentera y que las instrucciones que reciben para hacerlos no son claras. No obstante, la participante que no señaló una experiencia aversiva expresó que ejecuta la actividad de escritura con apego a la ortografía, coherencia y cohesión y tal como lo solicitan los profesores, aunque eso signifique la inclusión de lo denominado por ella como “paja”.

Al respecto de las características de la escritura académica las más mencionadas fueron que se utiliza un lenguaje formal, que suele ser directa y precisa, además de contar con el sustento de múltiples fuentes de información. Así mismo, destacaron que la utilidad de los textos académicos es: 1) dar a conocer un punto de vista de manera objetiva que tiene un público meta, 2) para organizar ideas y dar a conocer la información de una manera eficaz y precisa y 3) para actualizar conocimientos.

Cinco participantes mencionaron algunos procedimientos para identificar la idea principal de la secundaria, cinco de ellas expresaron que la idea principal se presenta de manera breve o en forma de un concepto respondiendo al “qué” o “para qué” del párrafo, mientras que la idea secundaria la señalan como la parte del párrafo que sirve de apoyo a la idea principal. Solamente una participante mencionó que no sabía cómo identificar las ideas principales ni secundarias.

En cuanto a los mecanismos con los que contaban para identificar la confiabilidad de una fuente de información cuatro de ellas presentaron una respuesta elaborada con elementos comunes como verificar el año de publicación, revisar la institución que da respaldo al autor, prestar atención al lenguaje que emplea y que haya coherencia a lo largo del documento. Las dos restantes mencionaron que la confiabilidad de una fuente está ligada a la extensión del documento o las credenciales del autor.

Las seis describieron procesos similares para hacer un escrito sobre lo leído en un documento académico. Las coincidencias en las respuestas fueron: 1) destacar lo principal del texto, 2) someter la información a un procedimiento de cambio o arreglo en la redacción, 3) buscar ilación con las demás ideas del texto y 4) elegir la forma para redactarlo.

Las seis participantes demostraron tener bases sobre lo que es el plagio, ya que señalaron que se debe citar la fuente utilizada en un escrito, para que así los lectores sepan que ideas son

del autor y cuáles son de las cosas que él leyó. Y en a los mecanismos que solían ejecutar para seleccionar información se encuentran: buscar fuentes que sean afines al enfoque del documento, el tiempo de publicación y el sitio o libro de origen.

Al final del módulo 3 se aplicó el cuestionario de aprendizajes. En este se valoró lo aprendido a lo largo de los apartados revisados sobre la redacción académica y la recuperación de ideas. Adicionalmente se incluyó un apartado con el objetivo de poner a prueba la habilidad de las participantes para destacar ideas principales en un texto literario y otro académico. Las seis participantes mencionaron que sí se abordó con suficiencia las bases de la escritura académica, ya que se dio a conocer conceptos como macroestructura, se proporcionaron estrategias para identificar ideas principales y subordinadas, así como las maneras en las que se puede citar a un autor para evitar plagio. Por lo anterior, cinco participantes consideraron que sí se modificó su actitud inicial al respecto.

Todas las participantes destacaron elementos importantes de las citas. Señalaron que ésta es un recurso que permite la extracción de una idea y hacer uso de ella en una nueva producción escrita. Además, mencionaron que hay distintos modos de realizarlas siendo las más repetidas: directa e indirecta.

De igual manera, las seis pudieron señalar eficientemente cómo se escribe lo tomado de una fuente de información, ya que mencionaron que se debe realizar algún tipo de cita de las que fueron expuestas y ésta debe ser resumida o parafraseada para usarse. Al final de esta sección se pidió que enlistaran las ideas principales de todo lo revisado. Las seis participantes destacaron como puntos comunes: 1) reconocimiento de la estructura de un texto académico, 2) estrategias para encontrar las ideas principales, 3) citas y tipos de éstas y 4) importancia de evitar el plagio académico.

Al final de este cuestionario se colocaron dos ejercicios para señalar las ideas principales y subordinadas de un texto literario y uno académico. El primero fue “La persecución del maestro” de Alexandra David-Néel y el segundo fue un fragmento del artículo de Zambrano-Leal (2015) titulado “Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos”. En el primer documento, las seis identificaron lo que rodeaba a la idea principal y por ende las ideas secundarias fueron localizadas, sin embargo, en el segundo texto hubo dificultades para precisar la idea principal notándose que las participantes cambiaban verbos principales al señalarla, así mismo, las ideas secundarias no fueron detectadas con efectividad por algunas participantes (Apéndice I).

3.1.4. Resultados del objetivo 3: Reconocimiento de textos escolares comunes y uso disciplinario

En el cuarto módulo se abordaron temas encaminados a la identificación y elaboración de textos académicos, así como las habilidades de comunicación de la alfabetización informacional y las habilidades de la alfabetización académica.

El cuestionario de actitudes iniciales constó de ocho preguntas sobre la planeación y elaboración de textos disciplinarios, cada una de ellas abordó el conocimiento inicial de cada apartado revisado en el módulo 4. En éste, todas las participantes reconocieron la diferencia entre enunciado y texto con respuestas complejas y sencillas, no obstante, las seis coincidieron en que el enunciado es la unidad mínima para representar una idea.

Las seis participantes conocen por lo menos tres modalidades textuales, siendo los más mencionados: 1) narrativa, 2) descriptiva y 3) expositiva. Así mismo, las seis conocen más de cuatro tipos de textos académicos entre los que destacaron: 1) resumen, 2) ensayo académico, 3) artículo, 4) reporte de lectura y 5) tesis. Por otro lado, tres participantes respondieron que sí

pertenecen a una comunidad discursiva académica porque sus escritos o comunicaciones disciplinares presentan una mirada particular.

En cuanto al proceso para escribir un texto académico, las seis participantes desarrollaron una respuesta breve y clara sobre los pasos que ejecutan en la escritura de un documento académico. Las seis mencionaron por lo menos los siguientes pasos: 1) lectura de la instrucción, 2) lectura de la fuente de información, 3) identificación de los elementos importantes de la fuente de información y 4) redacción del documento con citas.

Del mismo modo, respondieron que el borrador es una herramienta para pulir, corregir o armar la estructura del texto, aunque solamente una de ellas lo mencionó en la pregunta anterior. Finalmente, se repitió el error en tres participantes cuando se solicitó que mencionaran las características básicas de un texto académico, ya que mencionaron conceptos relacionados con la estructura y no el contenido, las tres restantes señalaron que la coherencia, textualidad y lenguaje formal son características de un documento académico.

En el cuestionario de aprendizajes se emplearon preguntas de comprobación de los temas abordados en el módulo. En éste, todas pudieron señalar correctamente los componentes básicos de un texto: textualidad, coherencia y cohesión. Posteriormente, mencionaron las modalidades textuales empleadas en sus disciplinas, las de la licenciatura en psicología mencionaron: 1) argumentativa, 2) narrativa y 3) expositiva, por otro lado, las de la facultad de idiomas señalaron que todas las expuestas son utilizadas en su disciplina ya que en sus experiencias educativas de traducción abordan todo tipo de textos.

En cuanto a los tipos de textos académicos que encargan sus docentes con mayor frecuencia, las seis mencionaron el resumen y ensayo, y con menor frecuencia la monografía. Al preguntarles sobre las características de su comunidad discursiva y lo que las diferencia de las

demás, las seis participantes mostraron comprensión del concepto y su aplicación, ya que señalaron rasgos que se mencionaron en el curso como: 1) practicas orales o escritas que funcionan en determinado grupo académico, 2) es donde se alimentan las discusiones académicas y 3) algunas disciplinas tienen más de una comunidad discursiva como bien señalaron dos estudiantes de psicología.

Las seis participantes indicaron que la textualidad, la cohesión y la coherencia deben tratarse en la fase de preescritura o borrador. Relacionado con lo anterior, las seis mencionaron una respuesta más compleja que al inicio del curso sobre el procedimiento de escritura de texto académico donde las respuestas en orden de repetición fueron: 1) identificación del tipo de texto meta, 2) consulta de múltiples fuentes de información, 3) destacar ideas principales y argumentos que apoyen al escrito, 4) definir el plan de escritura, 5) realizar un borrador / construcción del documento con referencias bien citadas.

Finalmente, todas las participantes demostraron que aprendieron la utilidad de citar y no cometer plagio académico, así mismo señalaron que un texto con citas da credibilidad y hace que la argumentación pueda sostenerse eficientemente con evidencia.

3.1.5. Resultados del objetivo 4: Acercamiento a la literatura

La lectura fue un elemento en el curso que estuvo presente desde el módulo 2 al 4. Al final de cada apartado se puso una lectura breve con fines de promover la literatura por sus características recreativas y para introducir o fortalecer el hábito lector con base en la cartografía lectora que se elaboró.

Tabla 2.*Lectura gratuita favorita por módulo*

Participante	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Emoción predominante por la estrategia
P1: AGBL	Círculo de los sueños	Lenguaje	El rinoceronte	Relajación
P2: LDHC	Volver	Un teólogo de la muerte	Final	Placer/Gusto
P3: ASP	Orfeo y las sirenas	Ocurrencia	La colección	Serenidad
P4: BCAA	Orfeo y las sirenas	Lenguaje	El rinoceronte	Diversión
P5: ARG	Volver	Lenguaje	Aviso	Serenidad
P6: MSA	Orfeo y las sirenas	Lenguaje	La colección	Diversión

En el módulo 2 se utilizaron tres lecturas. La selección de la lectura favorita estuvo dividida, tres eligieron “Orfeo y las sirenas” por la mezcla de dos seres mitológicos y las connotaciones que esta historia breve puede tener al respecto de los estereotipos de belleza. Con dos estudiantes “Volver” fue la segunda lectura favorita por la nostalgia que transmitió a las participantes y la restante eligió “Círculo de los sueños” por su manera de estar escrito.

El módulo 3 contó con cinco lecturas. La lectura seleccionada más veces como favorita fue “Lenguaje” por la manera en la que se plantea que el lenguaje es la extensión de la palabra única que fue un hecho que causó interés en estos cuatro participantes. Las otras dos lecturas fueron “Un teólogo de la muerte” y “Ocurrencia”.

En el módulo 4 se incluyeron siete lecturas. En este módulo se puede notar que no hubo una lectura que haya causado interés de manera colectiva, ya que fueron elegidas con dos votos “El rinoceronte” y “La colección” con opiniones referentes a las emociones que les provocó la

lectura. La primera despertó curiosidad y gracia sobre como el comportamiento del hombre cambió por su actual esposa y en la segunda lectura el asco y reflexión fueron las palabras centrales para describir el gusto por ésta. Las otras dos lecturas que se mencionaron como favoritas por un participante cada una fueron “Aviso” y “Final”.

Al respecto de las emociones que provocó esta estrategia de promoción de la lectura, las seis participantes contestaron con emociones que entran en el grupo de las que son derivadas de la alegría. Entre sus respuestas estuvieron: 1) diversión, 2) serenidad, 3) placer/gusto y 4) relajación.

3.1.6. Evaluación final

Al igual que en el diagnóstico, se contó con un apartado de producción escrita con base en el fragmento del texto “Pedagogía y didáctica de las ciencias: El problema de los escenarios de aprendizaje” de Núñez-Rojas y Tobón (2006). En este segundo ejercicio existió un progreso notorio en las seis participantes, ya que además de dar una mejor estructura al texto se incluyeron algunos de los recursos expuestos en el curso como la coherencia, cohesión, la redacción impersonal y el uso de diferentes tipos de citas (Apéndice J).

3.1.7. Valoración del curso

La segunda parte de la evaluación final se realizó con el Cuestionario de percepción global y observaciones que se compuso a su vez de dos apartados: escala Likert y preguntas abiertas (Apéndice F).

Tabla 3.

Frecuencias por ítems de primera parte del Cuestionario de percepción global.

Participante	Respuestas a los ítems					
	1	2	3	4	5	6
P1: AGBL	4	5	5	5	5	5
P2: LDHC	5	4	4	5	5	5
P3: ASP	5	5	3	4	5	3
P4: BCAA	5	4	5	5	5	4
P5: ARG	5	5	5	5	5	5
P6: MSA	5	4	5	4	5	5

En el primer apartado se solicitó que respondieran que tan de acuerdo estaban con seis aseveraciones en la escala del 1 al 5 donde 5 era “estoy de acuerdo” y 1 “no estoy de acuerdo”. La primera frase fue si el curso había presentado la suficiente información para comprender la importancia del área de estudio y los apuntes escolares en la construcción del conocimiento donde cinco participantes respondieron estar totalmente de acuerdo.

La segunda oración planteó si se enseñó con suficiencia el procedimiento para identificar ideas principales y secundarias, aquí las seis señalaron estar de acuerdo con puntuaciones entre 4 y 5. Así mismo las cinco indicaron que el curso sí las aproximó a la lectura de literatura. Cuatro participantes estuvieron de acuerdo en señalar que la información que se brindó le dio herramientas para leer y escribir con mayor efectividad textos académicos y para identificar diferentes tipos de éstos. Al final, se indagó si el curso había fomentado la lectura y la escritura académica, a lo que cuatro participantes señalaron estar totalmente de acuerdo.

El segundo apartado contó con ocho preguntas abiertas que ampliaron lo obtenido en la sección anterior. Cinco participantes mencionaron que la información que se comunicó fue

suficiente y clara al respecto del área de estudio y los apuntes escolares. Quien estuvo parcialmente de acuerdo mencionó que se pudieron implementar ejemplos gráficos sobre cómo se ven los apuntes escolares descritos en comparación con los que carecen de los elementos expuestos. Posteriormente, se averiguó si las participantes creen que hizo falta algún tema al módulo concerniente a la identificación de ideas principales y secundarias. Tres de ellas contestaron que no. Los otros tres sugirieron que debió incluirse un apartado sobre los principios de la lectura crítica, así como más ejemplos.

Las seis señalaron que las estrategias implementadas en el curso funcionaron para promocionar la literatura. Adicional a la respuesta favorable, una participante señaló como recomendación que no solo se quede en divulgación de la literatura, sino que podrían incluirse lecturas rápidas sobre datos científicos. Por otro lado, dos participantes añadieron que la estrategia de promoción a través de lo denominado como “lectura gratuita” fue buena puesto que servían para relajarse y distraerse después de una lectura académica, además ambas dijeron que el último contacto con la literatura era distante debido a sus actividades escolares.

En cuanto al abordaje de la lectura disciplinar y la elaboración de textos académicos, nuevamente tres participantes señalaron que no quedaron incógnitas por resolver y las otras tres mencionaron que tal vez se pudo profundizar más en la estructura de los textos académicos, incluirse un apartado sobre los cambios del modelo de citado de la *American Psychological Association* 7, así como la inclusión de ejercicios que sirvieran de repaso. De igual manera las seis señalaron que todos los textos académicos que se utilizan en su facultad se incluyeron en el listado.

Tabla 4.*Aprendizajes adquiridos.*

Participante	Términos empleados para describir lo aprendido en el curso
P1: AGBL	Importancia sobre el área de estudio, variedad de ordenadores gráficos, diferentes modalidades de citado.
P2: LDHC	Importancia sobre el área de estudio, estrategias para la identificación de ideas principales, propiedades de un texto, procedimiento para elaborar textos académicos.
P3: ASP	Propiedades de un texto, procedimiento para elaborar textos académicos, adquisición de léxico.
P4: BCAA	Propiedades de un texto, procedimiento para elaborar textos académicos, adquisición de léxico.
P5: ARG	Procedimiento para elaborar textos académicos, adquisición de léxico.
P6: MSA	Procedimiento para elaborar textos académicos, adquisición de léxico.

Así mismo, se indagó sobre los aprendizajes que adquirieron con el curso donde las respuestas en orden de frecuencia fueron: 1) procedimiento para elaborar textos académicos, 2) adquisición de léxico, 3) propiedades de un texto, 4) importancia del área de estudio, y 5) estrategias para identificación de ideas principales /variedad de ordenadores gráficos /modos de citado. Cabe destacar que dos de ellas mencionaron que hubiera sido de provecho tener un curso similar al inicio de su carrera universitaria.

También se consultó cuál fue el canal que fue el más utilizado por las participantes. Las seis mencionaron que utilizaron los tres con los que contaba el curso alternándolos a su gusto. En el caso de dos de ellas las lecturas gratuitas preferían escucharlas ya que por ser relatos cortos expresaron que era la mejor manera de disfrutar de la lectura. Así mismo se comprobó que las seis consultaban las fuentes externas entre los documentos y materiales audiovisuales.

Al final, se solicitaron opiniones, sugerencias y observaciones sobre el curso. Los sentires que expresaron las seis participantes fueron positivos, cuatro de ellas mencionaron que este tipo de cursos deberían de implementarse más a menudo, puesto que son de gran ayuda los contenidos que se revisan para aprender a analizar y hacer textos académicos. Las sugerencias que realizaron fueron que debe cuidarse la forma de las lecturas en la página de Google Classroom, ya que en dispositivos móviles se mueve el formato y señalan que deberían incluirse ejercicios.

3.2 Discusión

Los resultados presentados sugieren que es prioritario ofrecer cursos que incentiven las habilidades de análisis y recolección de la información desde los supuestos considerados por la alfabetización académica y la alfabetización informacional. Las experiencias que señalaron los estudiantes respecto a la introducción al discurso disciplinario aportan evidencia de la manera en la que se ha desligado a la lectura del contexto institucional como señalan Yubero-Jiménez y Larrañaga-Rubio (2010). De la misma manera, la redacción ha sido un ámbito desatendido en todas los estudiantes quienes señalan que la retroalimentación que reciben por parte de sus profesores solo es para corregir errores gramaticales, pasando por alto cuatro de las fases que Álvarez-Baz y López-García (2010) señalan como formales.

De la misma manera, el ejercicio de producción escrita que fue empleado en la evaluación diagnóstica y la evaluación final brindan evidencia sobre la factibilidad de promover la alfabetización informacional en estudiantes universitarios, ya que en todas las participantes se observa un cambio significativo en las habilidades señaladas por Díaz-Costoff y Cabrera-Castiglioni (2018) sobre el reconocimiento, la búsqueda, la selección, la evaluación y la elaboración de la respuesta escrita con base en un texto.

Además de comprobarse lo sugerido por Bargetto y Riffo-Ocares (2019) al demostrarse que las estudiantes solo tuvieron dificultades para precisar ideas principales cuando se veían acompañadas por términos especializados de la educación debido a la poca familiaridad con el léxico. Así mismo, en el cuestionario de aprendizajes del módulo 3 se notó que los estudiantes tuvieron menor dificultad para señalar las ideas principales en un texto literario a un texto académico.

Al finalizar el curso, todas las participantes señalaron que este tipo de experiencias deberían impartirse presencial o digitalmente desde los primeros meses en la educación superior, ya que las lecturas y los aprendizajes se complejizan conforme avanzan de grado y se puede generar una incompreensión en partes medulares del discurso disciplinario. Asimismo, Marzal (2008) señala que las TIC deben verse como una herramienta para ejercitar el aprendizaje permanente de las habilidades de búsqueda, para facilitar la socialización educativa y brindar ayuda para no perderse en la bastedad de información de lo llamado por el autor como ciberespacio.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

Este trabajo da pruebas de que los supuestos de la alfabetización académica e informacional se pueden abordar de manera eficiente utilizando las TIC como herramienta pedagógica. Los ambientes virtuales han evolucionado a pasos agigantados de manera que es posible simular contextos educativos a través de foros, sesiones tutoriales privadas o grupales, seguimiento de trayectorias, además de facilitar el registro de las actividades realizadas. Esas ventajas se vieron aprovechadas por este curso tras suspenderse la aplicación presencial debido a la contingencia por el SARS- CoV-2.

Así mismo, se puede concluir que esta intervención cumplió con los objetivos planteados de manera que se generó el fortalecimiento de los hábitos de estudio, se amplió el conocimiento en las estrategias para la identificación de ideas principales y la elaboración de citas y en el reconocimiento de textos escolares comunes y su uso disciplinario, así como se favoreció el acercamiento a la literatura. Lo anterior, se confirma con base en los cuestionarios al inicio y al final de los módulos donde se pudo percibir una respuesta que da cuenta del cambio. De igual manera, en las evidencias escritas se percibe una inclusión de los elementos facilitados a lo largo del curso.

Se comprobó a través de las respuestas otorgadas en la evaluación diagnóstica y final que las habilidades de lectura y escritura disciplinar no son atendidas oportunamente por sus centros escolares y que estas pueden fomentarse a través de estrategias como la que se implementó en este curso, es decir, hacer uso de los supuestos de la alfabetización académica e informacional para habilitar a los estudiantes en el discurso disciplinario. Siendo necesaria la identificación del estado de las producciones y comprensión escrita para cerciorarse de que exista un cambio

posterior a la aplicación del programa, ya que no es suficiente saber si pueden leer y escribir sin faltas ortográficas o gramaticales, es necesario verificar que éstos sepan reconocer la necesidad de informarse de un tema, buscar fuentes para cubrir el vacío de conocimiento, saber cómo se seleccionan las fuentes de información, conocer los procedimientos para hallar ideas principales y poder aplicarlas al fin académico deseado.

De la misma manera, es prioritario fomentar el hábito lector en los estudiantes universitarios. Como se demostró en los testimonios de los participantes algunas tenían tiempo sin leer un texto que no fuera académico o bien no se puede coordinar la actividad de la lectura con los deberes escolares. Esta intervención demuestra que la literatura se puede promover en cualquier campo, en cualquier soporte y en cualquier momento de una secuencia didáctica, lo único que se necesita es despertar el interés. Y es que como se mencionó anteriormente, muchas de las dificultades que presentan los estudiantes universitarios al enfrentarse con textos académicos es que el léxico utilizado no es comprendido o no se tiene un vocabulario adecuado para hacer frente a un documento especializado.

Si se promueve la lectura en la universidad, es probable que se consigan los dos posibles resultados expuestos por las participantes: 1) ver a la lectura como una actividad para disminuir los niveles de estrés después de una tarea demandante y 2) acercar a la lectura de textos no académicos y hallar fines recreativos y formativos en ésta.

Por otro lado, esta intervención deja entrever algunas problemáticas a nivel estructural y curricular en la vida universitaria. La mayoría de las participantes mencionaron que sus habilidades de lectura y escritura han sido trabajadas de manera individual, sin la posibilidad de recibir una retroalimentación y guía prudente para disminuir los errores. Las consecuencias de

estas omisiones pueden devenir en serias dificultades para comprender, analizar o comunicar el discurso universitario.

Otra problemática que se advierte es que se delega a la lectura un carácter puramente utilitario dejando de lado las posibilidades de disfrute, impacto positivo en la comprensión lectora y su inminente valor como herramienta didáctica a través de la que se podría ejemplificar, analizar y contrastar la realidad para fines académicos.

4.2 Recomendaciones

A pesar de que se cumplió con el objetivo general y los objetivos particulares, con base en las sugerencias y observaciones realizadas por las participantes y la percepción del facilitador del curso se proponen una serie de recomendaciones para futuras intervenciones en esta área.

La primera de ellas es que se procure atender a los estudiantes por diferentes vías de comunicación, como lo es la creación de un grupo especializado para el curso en una plataforma de mensajería instantánea donde se cuente con horarios para expresar dudas. En la intervención no se contó con un grupo de este tipo debido a que las seis participantes se encontraban en la misma modalidad por la contingencia del SARS-CoV-2 y se estuvieron atareadas con sus experiencias educativas y grupos institucionales, por lo que se optó por establecer una comunicación asincrónica a través de los foros de Google Classroom, mensajería celular y correo electrónico para responder dudas sobre el curso.

La segunda recomendación es sobre las herramientas para facilitar los contenidos del curso. Como se mencionó anteriormente, las participantes tenían compromisos académicos demandantes y estuvieron en una fase de adaptación a las clases virtuales, por lo que se prescindió de efectuar videoconferencias grupales por la disparidad de horarios y acceso a una

red de internet estable y se decidió adoptar una aplicación autónoma donde las participantes pudieron acceder a los contenidos y responder los cuestionarios durante 16 días.

La tercera recomendación es en función de las actividades de evaluación. Este curso tuvo un carácter informativo donde las evidencias fueron para conocer los saberes y actitudes iniciales y comprobar la aprehensión de lo expuesto al final de cada módulo. Una de las participantes planteó comentó que esperaba que el curso contuviera más ejercicios para poner a prueba los contenidos que se revisaron, así mismo otra de ellas señaló que esperaba más ejemplos para identificar las ideas principales y subordinadas de un texto. Con base en esto, se sugiere que las futuras intervenciones prevean que algunos estudiantes están acostumbrados a los modelos de aprendizaje teórico-práctico y que para lograr esto se necesita la implementación de actividades parciales que las plataformas como Google Classroom permiten crear.

La cuarta recomendación es que no se deje de lado a la literatura como soporte para promover la lectura académica. En el apartado de discusión y conclusiones se mencionó que la inclusión de textos no académicos en la planeación didáctica universitaria brinda efectos positivos en los estudiantes. Los beneficios van desde hallar un momento de relajación hasta fomentar un vínculo intrínsecamente positivo con la lectura y con ello la posibilidad de ver esta actividad como una herramienta epistémica y no tener aversión a realizarla.

La última recomendación y más importante es que no se debe creer que los estudiantes ya saben hacer algo antes de entrar al curso solo por la edad o el semestre en el que están inscritos. Es pertinente evaluar e intervenir para que los estudiantes cuenten con las habilidades de lectura y escritura mínimas para aprender nuevas aplicaciones de éstas en un plano disciplinar, y así evitar que se replique la educación desestructurada a la que se expone de no hacerlo.

REFERENCIAS

- Abbas, Q., Hussain, S., & Rasool, S. (2019). Digital literacy effect on the academic performance of students at higher education level in Pakistan. *Global Social Sciences Review*, 4(1), 154-165. <https://ideas.repec.org/a/gss/journal/v4y2019i1p154-165.html>
- Aguilar-Trejo, J.L., Ramírez-Martinell, A. y López-González, R.B. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 11, 123-146.
- Álvarez, J.F. y Gisbert, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: creencias y autopercepciones. *Comunicar*, 45 (23), 187-194.
- Álvarez-Baz, A. y López-García, P. (2010). La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección. *Enseñanza ASELE*, 957-968.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0957.pdf
- Ardila- Muñoz, J.Y., Ruiz- Cañadulce, E.M. y Castro- Molano, I.L. (2015). Estudio comparativo de sistemas de gestión del aprendizaje: Moodle, ATutor, Claroline, Chamilo y Universidad de Boyacá. *Revista Academia y Virtualidad*, 8 (1), 54-65.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5104748.pdf>
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 46-74.
- Arias-Fuentes, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico: tareas pendientes. En Actas del CEDELEQ IV (33-46). Presentación llevada a cabo en Montréal, Canadá. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736534.pdf>

- Bañales- Faz, G., Vega- López, N.A., Araujo- Alvineda, N., Reyna- Valladares, A. y Rodríguez- Zamarripa, B.S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 879-910.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a9.pdf>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2003). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41 (68). 355- 380.
- Bhatia, V.K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum
- Brent, D. (2017). Senior students' perceptions of entering a research community [Percepciones de estudiantes de último grado al respecto de la comunidad de investigación]. *Written communication*, 34(3), 1-23. <https://doi.org/10.1177%2F0741088317710925>
- Cañellas- Mayor, A. (2011). CMS, LMS y LCMS Definición y diferencia. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 251-252, 16-18.
<https://www.centrocp.com/cms-lms-y-lcms-definicion-y-diferencias/>
- Canton, U., Govan, M. & Zahn, D. (2017). Rethinking academic literacies. A conceptual development based on teaching practice. *Teaching in higher education*, 23 (6), 668-684.
- Camps-Mundó, A. y Castelló-Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.

<http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf>

Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 29-40.

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57) 355-381. <http://redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.

Castro, C., Jarvio, O., y Ojeda, M. M. (2008). *Prácticas lectoras en la Universidad Veracruzana. Una encuesta*. Universidad Veracruzana.

Catts, R., & Lau, J. (2008). Towards information literacy indicators: Conceptual framework paper. UNESCO.

CERLALC y UNESCO. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector: El encuentro con lo digital*. CONACULTA.

Chaín-Revuelta, R., Cruz-Ramírez, N. y Martínez-Morales, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 99-116.

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15505105.pdf>

Chávez-González, G. y Cantú-Ortiz, L. (2015). La literacidad académica de los estudiantes universitarios. *Ciencia UANL*, 18 (71). <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3050>

Cisneros, M. y Jiménez, H. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. En Giovanni Parodi (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Editorial Planeta.

Coordinación de Ingreso y Sistemas Informáticos- DGAE. (2020). *Programas educativos (Oferta)*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de:
<http://www.uv.mx/escolar/licenciatura2020/oferta/index.html>

Díaz-Costoff, A. y Cabrera-Castiglioni, M. (2018). La escritura académica y su vínculo con las competencias en información. En V. Bertolotti (Ed.), *Lengua, comunicación e información* (81-99). Creative Commons.

Errázuriz-Cruz, M.C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *ONOMÁZEIN*, 30, 217- 236.

Fang, Z. & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627-632.

Fregoso-Peralta, G. y Aguilar-González, L.E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, (24) 55-66.
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf

García-Gómez, F.J. y Díaz-Grau, A. (2007). Formación de usuarios y alfabetización informacional: dinámicas de trabajo en bibliotecas públicas. En Gómez de la Iglesia, R. *Acción pedagógica en organizaciones artísticas y culturales*. Grupo Xabide.

Giudice, J., Godoy, M. y Moyano, E.I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *RMIE*, 21(69).

Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10(19), 11-40.

<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fredalyc.uaemex.mx%2Fsrc%2Finicio%2FArtPdfRed.jsp%3FiCve%3D31113164002>

Hernández-Herrera, C.A., Rodríguez-Perego, N., y Vargas-Garza, A.E. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería.

Revista de Educación Superior, 41(3), 67- 87. http://scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602012000300003&script=sci_abstract

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (23 de abril de 2019). Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años [Comunicado de prensa].

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf

Jaramillo, P., Henning, C. y Rincón, Y. (2011). ¿Cómo manejan información los estudiantes de educación superior? El caso de la Universidad de la Sabana, Colombia. *Información, cultura y sociedad*, 25, 117-143.

Jarvio-Fernández, A.O. (2011). La lectura digital en el ámbito de la Universidad Veracruzana (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca. Departamento de Biblioteconomía y Documentación.

https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/83281/DBD_JarvioFern%c3%a1ndez_Antoni%20Olivia_Lectura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Jarvio-Fernández, A.O. y Ojeda-Ramírez, M.M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital: un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave*, 7(2).
<https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/download/PCe051/9318/>
- Licea de Arenas, J., Gómez-Hernández, J.A. y Valles-Valenzuela, J. (2009). Más sobre alfabetización informacional. *ACIMED*, 20 (6), 216-227.
- Luna-Larios, R. C. (2019). Leer la danza: lectura literaria para contribuir a la reflexión en torno a la danza [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura]. Universidad Veracruzana.
- Marzal, M.A. (2008). La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI. *RIED*, 11 (2), 41- 66.
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/141700.pdf>
- Marzal, M.A. y Saurina, E. (2015). Diagnóstico de la alfabetización en información (ALFIN) en las universidades chilenas. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20(2), 58-78.
https://pdfs.semanticscholar.org/d658/a822039b41f1615b9c2f3bce7f7cd25264b0.pdf?_ga=2.77437265.511239716.1597181280-2042102139.1597181280
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida*, 27 (4), 30-39.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sJKg-articulo.pdf>
- Marinkovich-Ravena, J. y Poblete-Olmedo, C. (2014). Alfabetización en escritura académica en biología: propósitos comunicativos y niveles de alfabetización. *ONOMÁZEIN*, 30, 269- 285.

- McLeod, S. (1987). Defining writing across the curriculum. *WPA: Writing program administration*, 11(1-2), 19-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ388479>
- Metsala, J. L., Parrila, R., Conrad, N. J., & Deacon, S.H. (2017). Morphological awareness and reading achievement in university students. *Applied Psycholinguistics*, 40(3), 1-21. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000826>
- Moje, E.B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 96-117. <https://collaborate.education.purdue.edu/edci/Secondary%20Literacy/Moje%202007.pdf>
- Moncada-Hernández, S. G. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Investigación en Educación Médica*, 3(10), 106-115.
- Moreno Moscada, E. (2017). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119.
- Muñoz-León, J. J. (2008). Metodología para contestar el EXANI II: los casos de aspirantes de la Escuela de Bachilleres “Experimental” y de las comunidades marginales-indígenas de la zona de Córdoba-Orizaba. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4038270.pdf>
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson Educación.
- Muñoz-Carril, P.C. y González-Sanmamed, M. (2012). La integración de las TIC en la universidad: formación y uso de las aplicaciones de infografía y multimedia. *Perfiles educativos*, 34(137).

- Muñoz-Fortuny, A. (2017). “Libros al aire” comunidad virtual para descubrir el placer por la lectura dirigido a universitarios [Trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura]. Universidad Veracruzana.
- Nápoles-Hernández, N. (2010). Tutoriales sobre tecnologías de la información: un recurso para la alfabetización informacional del campus universitario. *Ciencias de la información*, 41(3), 61-64.
- Neira-Martínez, A. C. (2015). *Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año* [tesis doctoral, Universidad de Concepción]. Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Doctorado en Lingüística.
http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1883/Tesis_Lectura_en_la_educacion_superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ.Educ.*, 16 (3), 455- 471.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Encuesta Latinoamericana de hábitos y prácticas culturales 2013*. Liagrafic S.L.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1978). *Actas de la Conferencia General, 20ª Reunión de París, 1978*. Paris: Imprimerie des Presses Universitaire.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018- Resultados México*. Obtenido de http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

- Pajares Tosca, S. (2004). *Literatura digital: El paradigma textual*. Universidad de Extremadura.
- Pardo-Espejo, N.E. y Villanueva-Roa, J.D.D. (2019). Diseño, implementación y evaluación del programa transversal de alfabetización académica Lector-es. *Información tecnológica*, 30 (6), 301-314.
- Pérez, A.M. (2007). Los apuntes de los alumnos: estilos, usos y sentidos en la construcción del conocimiento. *Cuadernos de investigación educativa*, 14(2), 29-50.
- Pérez, I. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro (Eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-111).
- Pineda-Báez, C., Hennig-Manzouli, C., Segovia-Cifuentes, Y., Díaz-Gómez, D., Sánchez-Duarte, M., Otero, M.P. y Paul-Rees, G. (2012). Alfabetización informacional en la educación superior virtual: logros y desafíos. *Información, Cultura y Sociedad*, 26, 83-104.
- Piñero-Ramírez, S., Juárez-Cerrillo, S.F. y Chaín-Revuelta, R. (2011). Modelo de regresión para el desempeño en el EXANI II de los aspirantes a la Universidad Veracruzana. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Nuevo León, México.
- Piscoya- Hermoza, L. (2004). Pruebas PISA: Niveles de desempeño y construcción de preguntas. *Educación*, 1 (2), 21-34.
- https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/publicaciones/educacion/n2_2004/03.pdf
- Preciado- Rodríguez, G. (2017). *Organizadores gráficos*. SEMS UDG.
- http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/organizadores_graficos_preciado.pdf
- f
- Ramírez-Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*,

23 (47), 161-188. <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol23-47/IBI002304707.pdf>

Rodríguez-Fernández, R.M., Reyes-Fernández, N., Lahera-Macías, A., Aguilera-García, L.O. y Abreu-Cuenca, K. (2019). Repositorio institucional y alfabetización informacional: experiencias en la Universidad de Holguín. *Ciencias de la Información*, 50(1), 24-31.

Real Academia Española. (2019). Escribir. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/escribir>

Reyes-Angona, S., Fernández-Cárdenas, J.M. y Martínez-Martínez, R. (2013). Comunidades de Blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(57).
https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/577630/Reyes%20Angona%20et%20al_2013_Comunidades%20de%20blogs%20para%20la%20escritura%20academica%20en%20la%20ensenanza%20superior.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Reyes-Reyes, S., y Rodríguez-Juárez, C. (2017). Alfabetización académica y redacción de textos de estudiantes normalistas. En *Memorias CONISEN. Conferencia llevada a cabo en 2do Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Yucatán.
<http://conisen.mx/memorias/memorias/1/C200117-J087.docx.pdf>

Roldán, L.A., y Zabaleta, V. (2015). Lectura y escritura: autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 42(2), 27- 38.
<https://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R42/Art3.pdf>

Salado-Rodríguez, L.I., Ramírez-Martinell, A., y Ochoa-Landín, R. I. (2017). Hábitos de lectura y afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios: estudio comparativo de cinco

universidades de habla hispana. Estudios lambda. *Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 2, 1-24.

<https://estudioslambda.unison.mx/index.php/estudioslambda/article/view/43/40>

Salinas-García, V. (2020). *Vida, muerte y miedo en México: taller de lectura y cine con universitarios* [Trabajo recepcional de la Especialización en promoción de la Lectura].

Universidad Veracruzana.

Sánchez-Upegui, A.A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasillista de Investigación*, 2 (13), 200- 209. DOI:

10.22507/rli.v13n2a18

Sandoval, D. (2015, 05 de junio). Proyecto en Psicología UV apoya comprensión lectora.

Universo, sistema de noticias de la UV. Recuperado el 22 de septiembre de 2019 de:

<https://www.uv.mx/prensa/general/proyecto-en-psicologia-uv-apoya-comprension-lectora/>

Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria:

hacia una literacidad ética. *Forma y función*, 29(1), 157-181.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/60193>

Sampaio Coelho, A.C. (2010). La literacidad electrónica y el hipertexto: los caminos de la

literature digital. *Logos: Comunicação e Audiovisual*, 17(1), 107-117.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Street, Brian V. (2014). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development,*

ethnography and education. Routledge.

Torres-Perdigón, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y

la habilidad argumentativa en la universidad. *RMIE*, 23 (76), 95-124.

UNESCO. (2019). *Alfabetización mediática e informacional*. Francia: UNESCO.

<https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-mediatica-e-informacional>

Valadez-Olguín, R.G., Páez-Arancibia, J., Zapata-Guerrero, M., Espinosa-Rodríguez, J., Cortés-

Valadez, X. y Monroy-Baldi, M.E. (2007). Diseño de un curso en línea para la alfabetización informacional bajo el modelo ADDIE: Una experiencia en la UNAM. *Ibersid*, 267-274.

Vélez- Serrano, M. (2016). *Google Classroom en la enseñanza: Manual sobre las funciones básicas y mejores prácticas de uso*. Centro para la excelencia académica, Departamento de Ciencia Política, Universidad de Puerto Rico- Río Piedras.

Vygotsky, L.S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Quinto sol.

Yubero- Jiménez, S. y Larrañaga- Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), 6-20.

<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259119721001.pdf>

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En Kalman, J. y Street, B.V. (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI.

APÉNDICES

Apéndice A

La cartografía lectora utilizada en esta intervención por apartado fue la siguiente:

- 2.1: Circulo de los sueños- Manuel Rueda
- 2.2: Orfeo y las sirenas- Apolodoro de Atenas
- 2.3: Volver- Antonio Di Benedetto
- 3.1: La rosa- Juan Eduardo Zúñiga
- 3.2: Un teólogo de la muerte- Manuel Swedenborg
- 3.3: Lenguaje- Ernesto Sábato
- 3.4: La noche- Manuel Rueda
- 3.5: Ocurrencia- Juan Amós Comenio
- 4.1: Mitología de un hecho constante- Tomás Borrás
- 4.2: Pregones- Luis Cernuda
- 4.3: Aviso- Salvador Elizondo
- 4.4: La colección- Antón Chejov
- 4.5: El rinoceronte- Juan José Arreola
- 4.6: Si hubiera sospechado lo que se oye- Oliverio Gironde
- 4.7: Final- Edmundo Valadez

Apéndice B

2.1 Las notas o apuntes escolares.

Hay situaciones en las que la lectura y escritura no se realizan como producto de consumo para una tercera persona. Escritos como los apuntes escolares se realizan con base en la organización y la selección de información escuchada, leída o dialogada por el autor del documento. Estudios como el realizado por Pérez (2007) exploran estos escritos desde su estilo, modelo, uso y como herramienta en la construcción del conocimiento. Cartolari y Carlino (2011) señalan en su investigación que tanto profesores como alumnos consideran a la lectura y escritura como habilidades comunicativas generales, es decir, sólo se consideran relevantes las prácticas de codificación y decodificación.

Las prácticas letradas han sido estudiadas desde distintos enfoques. Hay algunos que se centran en el aprendizaje individual a nivel psicológico o funcional, y otros que se preocupan del valor de éstas frente a una comunidad. Wells (1990) menciona que la lectura y escritura tiene un nivel epistémico, es decir que el ejercicio cognitivo empleado para realizar este tipo de producciones tiene una finalidad de enseñanza-aprendizaje. Con base en lo anterior, se puede comenzar a tipificar a los apuntes escolares como una herramienta epistémica. La relación entre lectura, escritura y pensamiento es una tríada de la que se ha hablado desde hace mucho tiempo. Vygotsky habló en su libro pensamiento y lenguaje sobre esto y las investigaciones actuales dejan claro que cualquier producción escrita tiene un objetivo y función y por esto son susceptible a análisis.

Es entonces que se puede expresar la importancia que tienen los apuntes escolares en el contexto académico- universitario. Al principio se mencionó que la base de esta producción escrita se centra en la selección y organización de elementos importantes para el autor que

facilitan el repaso y construcción del conocimiento. Sin embargo, esto lleva a varias preguntas: ¿Qué es un elemento importante? ¿Cómo distingo un elemento importante? ¿De qué manera organizo la información?

A continuación, se trata de responder a estas preguntas. Los apuntes escolares se pueden definir como un registro personal de la información mediada que tiene una finalidad de recuperación y comprensión. Lo anterior hace evidente que no se puede proponer un modelo único y rígido de como tomar apuntes, pero si se pueden mencionar algunos puntos que deberían tomarse en cuenta para esta tarea:

En el ámbito psicológico:

- 1) Mantener la atención al discurso y pausas del docente o interlocutor.
- 2) Identificar ideas principales, secundarias y ejemplos.
- 3) Realiza un ejercicio de síntesis cuando no puedas distinguir una idea principal.

En el formato:

- 1) Utilizar jerarquías. Ejemplo: poner en mayúsculas las ideas principales, subrayar una oración clave, anotar con un color diferente un término, usar glosas para conceptos centrales.
- 2) Anotar ideas completas.
- 3) Utilizar abreviaciones o acrónimos que faciliten aprender conceptos ligados.
- 4) Usar flechas o conectores no textuales entre ideas.
- 5) Recurrir a herramientas como el borrado o tachar.
- 6) Realizar ordenadores gráficos si se desea realizar una segunda versión.

Lectura gratuita:

Círculo de los sueños- Manuel Rueda

Esa noche tuvo una extraña pesadilla. Sueña que se encuentra en una casa vacía y silenciosa velando a su hijo asesinado. Oye un retumbar de golpes contra el portón y tres soldados irrumpen en la estancia. Cada uno le apunta con un fusil. Se deja llevar al exterior sin pronunciar palabra. El aire de la noche le azota el rostro. En la oscuridad puede percibir el resplandor de las estrellas sobre el perfil siniestro de algunos árboles. De pronto le gritan algo y se detiene. Lo colocan contra un grueso tronco de anacahuita. Sabe que también a él le ha tocado el turno de morir. Siente el rastrillar de las armas y cierra los ojos en espera de la descarga, que al fin se produce. Entonces despierta y mira lleno de asombro a su alrededor. Se encuentra en una casa vacía y silenciosa velando a su hijo asesinado y oye un retumbar de golpes contra el portón...

Rueda, M. (2019). Círculo de los sueños. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López

Nieves. <https://ciudadseva.com/texto/circulo-de-los-suenos/>

Bibliografía utilizada:

Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente:

un estudio exploratorio. *Magis: Revista internacional de investigación en educación*, 4(7), 67-86.

Pérez, A.M. (2007). Los apuntes de los alumnos: estilos, usos y sentidos en la construcción del

conocimiento. *Cuadernos de investigación educativa*, 14(2), 29-50.

Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. En: Curriculum Inquiry, 20(4), 369-405.

Lecturas recomendadas:

Barton, D. & Hamilton, M. (2003). Local Literacies: reading and writing in one community. Routledge.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Educere, 8(26), 321-327.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. Ríos de Tinta.

Vygotsky, L.S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Ibérica.

2.2 El área de estudio

Por lo regular el lugar donde se realizan tareas escolares no es un ámbito académico. Existen factores que pueden incidir en la planeación, ejecución y evaluación de una actividad escolar. En este apartado se señalarán los aspectos psicológicos y ambientales idóneos para realizar actividades académicas.

Con el fin de reconocer la importancia de los factores psicológicos en la realización de actividades escolares es necesario diferenciar dos conceptos: Estudiar y aprender. Ambos se comprenden como procesos activos y complementarios en la vida académica. Cuando se habla de estudiar se debe entender como una actividad de aprendizaje intencional, intensivo y autorregulado en el que se tratan temas relacionados con la educación formal o informal.

Por otro lado, para fines de este curso se entenderá el concepto de aprendizaje desde la óptica de Ausubel (1976) que lo describe como la adquisición de nuevos significados. En este proceso se relaciona la obtención de conocimientos con la estructura cognitiva del aprendiente, es decir, que lo aprendido son palabras, símbolos, conceptos y proposiciones. Con base en lo anterior, el aprendizaje significativo puede ser representacional, conceptual o proposicional.

Como se mencionó anteriormente, el estudio es una actividad intencional donde se realizan tareas relacionadas con la formación. Estas tareas tienden a ser herramientas que coadyuvan en el aprendizaje significativo al contener información intrínsecamente relacionada con lo visto, hablado o escuchado en clases.

Sin embargo, para realizar de manera eficaz el estudio no solo basta saber que lo que se leerá, escribirá o evaluará tiene una relación con el contenido de una materia. Es importante

considerar cuestiones físicas como estar descansado, no exceder jornadas de estudio, así como tener tiempo de recreación.

En cuanto a las condiciones ambientales del área de estudio se mencionarán aspectos relacionados al espacio, la sonorización, la iluminación, la ventilación y herramientas de estudio. De acuerdo con el Manual de métodos de estudio propuesto por la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres (2017) se deben considerar los siguientes aspectos:

- 1) Estudiar con buena iluminación (de preferencia natural)
- 2) Mantener mobiliario limpio y ordenado
- 3) Tener todos los materiales a la mano
- 4) Crear un itinerario de las tareas a realizar: comenzar por tareas de mediana dificultad, continuar con lo más complicado y dejar lo fácil para el final.
- 5) Evitar distractores: Redes sociales, televisión, etc.

Ahora que se han mencionado *grosso modo* las consideraciones básicas que debe tener un área de estudio es momento de retornar a una característica psicológica que depende de factores temporales y sociales: la motivación y alcance de metas.

La motivación se considera como un proceso psicológico básico, ya que constituye una de las posibles explicaciones ante el cuestionamiento del por qué nos comportamos de cierta manera. Al ser un constructo de la psicología, se enfrenta al problema de tener múltiples significados. Esta polisemia permea de manera explícita o implícita los modelos de aprendizaje. García, et al. (1998) señalan que los trabajos de investigación actuales consideran a la motivación como un constructo

hipotético que explica el inicio, la dirección y la perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica que puede centrarse en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo.

En la psicología cognitiva cuando se menciona la motivación por lo regular es acompañada del constructo de meta que gracias a la revisión bibliográfica realizada por López- Suarez et al (2011), se entiende como un estado final que alguien se esfuerza en alcanzar dentro de un periodo determinado. Ibáñez y Fernández (2013) mencionan que la motivación activa al individuo en un sentido concreto para el logro de un fin prefijado, es decir, es un proceso que mantiene al sujeto en la espera y alcance de una meta.

López- Suarez et al (2011) señalan que la motivación y la volición son grandes áreas de la psicología en las que se encuentra inserto el alcance de metas. Sin embargo, por lo regular las investigaciones apuntalan al uso de los constructos psicológicos de autoeficacia, capacidad, estrategias de tarea, compromiso, formación de la intención y la intención de implementación.

Las expectativas y motivos de los estudiantes pueden estar directamente relacionados con el autoconcepto académico, que es entendido como un rasgo directamente relacionado con la construcción de la identidad (Weiner, 1990, citado en Corral de Zurita, 2003).

Como se puede apreciar el área de estudio en cierta medida puede determinar la manera en la que se aprende. Por lo que se realiza una invitación a reflexionar sobre la importancia que tiene para ustedes el espacio donde realizan sus actividades académicas, ya que el descuido de esta puede devenir en un problema mayor en el desempeño educativo.

Lectura gratuita:

Orfeo y las sirenas- Apolodoro de Atenas

Cuando los Argonautas pasaron en su nave por el sitio fatal, las sirenas cantaron para atraerles; pero Orfeo cantó con más dulzura y las eclipsó con los acentos de su lira. Y, como según tenía dispuesto el destino, la vida de las sirenas debía cesar en el momento que alguien escuchara sus cantos sin sentir el hechizo que estos producían, se precipitaron al mar y quedaron convertidas en rocas.

De Atenas, A. (2017). Orfeo y las sirenas. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López Nieves. <http://ciudadseva.com/texto/orfeo-y-las-sirenas/>

Bibliografía utilizada:

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México
- Corral de Zurita, N., y Leite, A. (2003). El estudiante universitario en perspectiva cognitivo-motivacional, *Revista Nordeste*, 18, 53-71.
- García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González- Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González-Cabanach, R. y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- Ibáñez, D. y Fernández, M. (2013). La motivación en la enseñanza de la danza: análisis de la teoría de la autodeterminación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 5 (1), pp. 124-138.
- López Suárez, A.D., Reyes Lagunes, I., Uribe Prado, J.F. (2011). Construcción y validación psicométrica de una Escala de Intención de Meta. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, vol. 1 (31), pp. 133-155.

Universidad de San Martín de Porres. (2017). *Métodos de estudio: Manual para uso exclusivo de los estudiantes*. Ciudad Universitaria USMP

Lecturas recomendadas:

Areiza, R. y Henao, L. (2000). Memoria a largo plazo y comprensión lectora. *Revista de Ciencias Humanas*, Vol. 1 (18).

Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J.L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de psicología del deporte*, Vol 17 (1), pp. 123-139.

Mayor, L. (1997). La teoría de la atribución en el desarrollo histórico de la psicología de la motivación y emoción. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 18 (1-2) pp. 181-189.

2.3 Los organizadores gráficos

La psicología cognitiva mantiene que la información que es significativa pasa por un proceso específico para hacerse significativa, es decir, permanecer en la memoria a largo plazo. Como se mencionó anteriormente, los apuntes y el estudio son herramientas epistémicas en la construcción del conocimiento. Este apartado procurará explicar que es un Organizador Gráfico (O.G.), para qué funciona y describir sucintamente los tipos de organizadores que existen.

De acuerdo con Preciado- Rodríguez (2017) un organizador gráfico es una representación visual de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema usando etiquetas. Se puede obviar ambigüedad en esta definición y es porque existen organizadores para distintos tipos de contenido. Sin embargo, todos estos se espera que coadyuven en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, comprensión, memoria, dominio del tema y sean herramientas básicas para construir textos académicos formales.

Se debe tener claridad en que al igual que los apuntes escolares, los organizadores gráficos son producciones individuales. Un O.G. es una evidencia tangible de como se está apprehendiendo el conocimiento. En la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel estas herramientas ayudan en la adquisición de nuevos significados, puesto que pueden organizar conceptos, proposiciones, ejemplos, ideas completas, ideas subordinadas o lo que desee el autor.

Sin embargo, estas herramientas suelen ser normadas cuando forman parte de una rúbrica de evaluación y se suele mostrar como únicas opciones el mapa conceptual, cuadro sinóptico o mapa mental. A continuación, se mencionará sucintamente 15 tipos de O.G. y su descripción además de colocar enlaces donde se profundiza en la elaboración y utilidad de estos.

1) Mapa conceptual: O.G. más conocido por su conexión directa con la teoría del aprendizaje significativo. Fue diseñado por Joseph Novak. Se utiliza para comprender como los términos se entrelazan a través de proposiciones y palabras de enlace.

<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/operacionesderegistro/mapaconceptual>

2) Mapa mental: Es un organizador que pretende estimular el pensamiento creativo. Se trabajan palabras, jerarquías, secuencias, ideas a través de contenido escrito, dibujos o ejemplos.

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/LECT59.pdf

3) Mapa de llaves: También llamados cuadros sinópticos. Sirve para representar las relaciones de graduación entre los conceptos de manera jerárquica y horizontal. [https://universidad-](https://universidad-policialedu.ar/pdf/inscripciones/2018/cuadernillo_LecturaEscrituraAcademica-IUPFA2018_1.pdf)

[policialedu.ar/pdf/inscripciones/2018/cuadernillo_LecturaEscrituraAcademica-IUPFA2018_1.pdf](https://universidad-policialedu.ar/pdf/inscripciones/2018/cuadernillo_LecturaEscrituraAcademica-IUPFA2018_1.pdf)

4) Mapa semántico: Organizador que facilita la categorización de los conceptos. Suele coadyuvar en la comprensión lectora puesto que profundiza en enunciados y coordinación de significados.

<http://www.anep.edu.uy/prolee/index.php/glosario/196-mapa-semantico>

5) A.R.E Árbol de Representación y Explicación: Es un O.G. que permite representar y explicar el contenido de un objeto estudiado a partir de ideas esenciales, palabras claves, relaciones e interacciones.

https://thales.cica.es/epsilon/sites/thales.cica.es/epsilon/files/epsilon100_8.pdf

6) Diagrama de ciclo: Es un diagrama con forma de círculo. Como su nombre lo señala suele utilizarse cuando la información que se quiere plasmar es secuencial y repetitiva. Por lo regular se utilizan para datos sobre fenómenos naturales.

<https://www.coursehero.com/file/40650108/DIAGRAMA-RADIALpdf/>

7) Diagrama de doble exposición: Es un organizador que permite verificar semejanzas y diferencias entre dos conceptos o ideas. Se usa para exponer todo lo que caracteriza a uno y otro objeto.

<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad3/operacionesderegistro/cuadrodedobleentrada>

8) Diagrama jerárquico: Se utiliza para comprender conceptos y relaciones entre estos. Tomando a las palabras como elementos que pueden ser subordinados a otros.

<https://www.educar.ec/edu/dipromepg/evaluacion/9.3.htm>

9) Diagrama de Venn: Organizador que permite establecer semejanzas y diferencias entre dos o más cosas. Estimula el pensamiento abstracto a través de la conducta comparativa.

https://www.uanl.mx/utilerias/chip/descarga/diagrama_venn.pdf

10) Espina de pescado: Suele conocerse como gráfico de Ishikawa. Es una representación donde pueden establecerse conexiones existentes sobre un problema y sus posibles orígenes. Por lo anterior es idóneo como auxiliar en la resolución de problemas.

http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/herramientas_calidad/causaefecto.htm

11) Diagrama de flujo: Habitualmente se utilizan para representar los pasos o fases de un proceso. La base de este organizador es mostrar la relación causa- efecto. Este diagrama suele utilizarse en disciplinas como la biología, ciencias informáticas y las matemáticas.

http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/Diagramasdeflujo_16857.pdf

12) Líneas de interacción: Se utiliza para mostrar acciones que son interdependientes que pueden darse entre dos o más sujetos/objetos. <https://www.infor.uva.es/~mlaguna/cd/CD4.PDF>

13) Línea del tiempo: Es un diagrama que permite ubicar cronológicamente eventos históricos, biológicos o madurativos. Suele ser de ayuda en disciplinas de ciencias naturales y ciencias sociales. http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/linea_de_tiempo.pdf

14) Técnica K. W. L.: Es un esquema que permite responder a las preguntas: ¿Qué conozco?, ¿Qué quiero aprender?, ¿Qué aprendí? Y ¿Cómo puedo aprender más? Se representa en forma de matriz de cuatro columnas. Este organizador pretende organizar la información a través de esos cuatro cuestionamientos. Se puede aplicar en cualquier área de estudio.

http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1664/1664_u1_loquese

15) Red conceptual: Es un organizador que permite establecer relaciones entre conocimientos previos y actuales a través de comprender conexiones entre conceptos, ideas o supuestos.

http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/exe/tecnicasdeestudio/3647_red_conceptual.html

Esta lista de 15 organizadores gráficos se hace con base en los que son más utilizados en ciencias sociales y ciencias de la salud. Sin embargo, no representan ni la cuarta parte de las posibles maneras de poder organizar la información.

Lectura gratuita:

Volver- Antonio Di Benedetto

Le explico a Horacio:

-Hoy he recibido la invitación para el acto de Manuel que se hizo el lunes.

Horacio comenta:

-Lindo tema para un cuento fantástico.

No me dice cómo, queda a mi cargo.

Decido volver al lunes, pero el acto se ha suspendido. Tengo que volver al jueves, el día que hablé con Horacio.

Pero al regresar ya no es jueves, sino viernes. Entretanto el jueves ha ocurrido que...

Reflexiono que de otra manera ya me ocurrió. Yo tenía que buscar, hacia atrás, a una mujer. Y ella tenía que buscarme a mí. Retrocedimos, pero cada uno por su propia inspiración y sin ponernos de acuerdo previamente.

Nunca coincidimos en nuestros retrocesos e intentando dar con el día exacto para los dos, malgastamos la vida.

Cada vez llegábamos más atrás en el calendario.

Deduzco que, de una y otra experiencia, podría sacar una conclusión, aunque evidentemente amarga: No se puede volver a lo que se quiso.

FIN

Di Benedetto, A. (2018). Volver. Ciudad Seva: Casa Digital del escritor Luis López Nieves.

<https://ciudadseva.com/texto/volver-2/>

Bibliografía utilizada:

Preciado- Rodríguez, G. (2017). *Organizadores Gráficos*. SEMS UDG.

http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/organizadores_graficos_preciado.pdf

[f](#)

Videos recomendados:

Sobre los esquemas de representación gráfica <https://www.youtube.com/watch?v=5KiXU97mObU>

Sobre los tipos de organizadores gráficos: <https://www.youtube.com/watch?v=bnTGGEvny2w>

Apéndice C

3.1 Las macroestructuras textuales

En la sección anterior de este curso se pudo constatar la importancia de los apuntes escolares, el área de estudio, las tareas y los organizadores gráficos como herramientas en la construcción del conocimiento. Estos temas tenían una característica en común: son actos individuales y personalizados, es decir, no existe una manera estandarizada en la que se pueden realizar. Sin embargo, la trayectoria académica no solo cuenta con producciones escritas que se basen en la originalidad. En la academia existen convenciones.

En esta tercera sección de Literactiva se explicará cómo se debe abordar un texto disciplinario. El primer tema corresponde a las macroestructuras textuales que de acuerdo con Van Dijk (1977) este concepto hace referencia al tema global y local del texto, es decir que todo texto para considerarse una unidad de comunicación debe contar con un núcleo informativo que a su vez puede contener temas secundarios.

Bajo la premisa anterior se comprende que un texto académico debe estar conformado por una serie de enunciados que den soporte a una idea central. Si no existe cohesión entre las ideas no se puede considerar un texto. Como se mencionó, las oraciones que conforman un texto son coherentes con el tema central. Por lo regular un texto académico será informativo o persuasivo, aunque ambos se caracterizarán por dar soporte a la idea principal a través de argumentos y no de juicios.

Según Carrillo- Guerrero (2007) argumentar es construir una realidad a través del lenguaje, mediante un proceso, discurso y un producto. Dentro del contexto académico la

argumentación implica una interacción discursiva donde las premisas se basan en lo probable y se estructuran de manera lógica.

La especialización disciplinar en la que se basa la educación superior supone que se pueda hacer una lectura a profundidad de ciertos textos y que se pueda escribir sobre ellos con la misma complejidad. Es entonces que conocer la macroestructura de un texto ayudará. Como se mencionó al inicio, la academia es una convención, lo que quiere decir que el discurso, las pruebas, el debate va enfocado a una comunidad que comparta conocimientos básicos. Por ejemplo: Un estudiante de psicología se espera que pueda leer sin complicaciones un texto de cualquier enfoque psicológico, ya que todo documento de esta disciplina parte del estudio de los procesos psicológicos básicos; o que un estudiante de idiomas pueda leer sobre didáctica de las lenguas; o que un estudiante de pedagogía pueda leer sobre el proceso de enseñanza de cualquier modelo.

No obstante, para conseguir esa especialización es necesario contar con habilidades de lectoescritura básicas: identificar ideas principales, conocer el modelo de escritura disciplinar, saber realizar síntesis y paráfrasis de la información. Además de contar con saberes axiológicos como la honestidad y el respeto de derecho de autor. Estas habilidades básicas dan pie a la posibilidad de realizar inferencias de un texto y llegar a comprender el metadiscurso de este.

A modo de conclusión se puede mencionar que el conocer la macroestructura permite inferir sobre cuáles son los argumentos centrales de un documento, dejando de lado las oraciones inconexas y entender la organización semántica del documento, y así aprehender las ideas nucleares e intenciones comunicativas a través de cuestionamientos sobre el cómo, para qué y qué se está diciendo.

Al final de este documento se dejan recursos multimedia y lecturas que puedan profundizar en estos temas. Se realiza una atenta invitación a revisar las lecturas y videos sugeridos en cada material.

Lectura gratuita:

La rosa- Juan Eduardo Zúñiga

Ante el estudiante, un coche pasó rápidamente, pero él pudo entrever en su interior un bellissimo rostro femenino. Al día siguiente, a la misma hora, volvió a cruzar ante él y también atisbó la sombra clara del rostro entre los pliegues oscuros de un velo. El estudiante se preguntó quién era. Esperó al otro día, atento en el borde de la acera, y vio avanzar el coche con su caballo al trote y esta vez distinguió mejor a la mujer de grandes ojos claros que posaron en él su mirada.

Cada día el estudiante aguardaba el coche, intrigado y presa de la esperanza: cada vez la mujer le parecía más bella. Y, desde el fondo del coche, le sonrió y él tembló de pasión y todo ya perdió importancia, clases y profesores: solo esperaría aquella hora en la que el coche cruzaba ante su puerta.

Y al fin vio lo que anhelaba: la mujer le saludó con un movimiento de la mano que apareció un instante a la altura de la boca sonriente, y entonces él siguió al coche, andando muy deprisa, yendo detrás por calles y plazas, sin perder de vista su caja bamboleante que se ocultaba al doblar una esquina y reaparecía al cruzar un puente.

Anduvo mucho tiempo y a veces sentía un gran cansancio, o bien, muy animoso, planeaba la conversación que sostendría con ella. Le pareció que pasaba por los mismos sitios, las mismas avenidas con nieblas, con sol o lluvias, de día o de noche, pero él seguía obstinado, seguro de alcanzarla, indiferente a inviernos o veranos.

Tras un largo trayecto interminable, en un lejano barrio, el coche finalmente se detuvo y él se aproximó con pasos vacilantes y cansados, aunque iba apoyado en un bastón. Con esfuerzo abrió la portezuela y dentro no había nadie.

Únicamente vio sobre el asiento de hule una rosa encarnada, húmeda y fresca. La cogió con su mano sarmentosa y aspiró el tenue aroma de la ilusión nunca conseguida.

FIN

Zúñiga, J.E. (2018). La rosa. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López Nieves.

<https://ciudadseva.com/texto/la-rosa-2/>

Bibliografía utilizada:

Carrillo- Guerrero, L. (2007). Argumentación y Argumento. *Revista Signa*, 16, 289-320.

Van Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.

Fuentes recomendadas:

Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana.

Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*. Lawrence Erlbaum.

Videos recomendados:

Sobre las macroestructuras del texto: https://www.youtube.com/watch?v=phv_Xa-QULk

Sobre la enseñanza de las estructuras semánticas: <https://www.youtube.com/watch?v=hTZFRpDwVFw>

3.2 La búsqueda y selección de ideas

Después de reconocer la estructura semántica del texto, se puede comenzar a leer a profundidad un documento. Leer a profundidad implica identificar las ideas principales y las secundarias. Aunque esto suele ser un contenido educativo de educación básica, pruebas como PISA demuestran que son contenidos que no se aprenden eficazmente.

Los documentos académicos se sostienen por evidencia empírica y lógica en su argumentación. Una idea principal es lo que articula a la intención comunicativa de quien escribe. Este concepto al igual que muchos de las humanidades es polisémicos. Con la finalidad de delimitar a la idea principal en este curso, se cita a Aulls (1990) quien la señala como la parte donde se incluye más información que la contenida en la palabra o frase que representa el tema y aparece en cualquier parte del texto, puede estar formulada de manera explícita o implícita. Esto lleva a una aclaración necesaria: idea principal y el tema no es lo mismo.

¿Cómo identificar una idea principal? La estructura semántica da una pista de ello. Una idea principal contiene información imprescindible en la lectura, además de tener valor por sí misma, es decir, la lectura de esta por separado puede comprenderse sin problemas. También se puede aplicar un modelo jerárquico para identificarle, ya que articulan las oraciones del párrafo. Sin embargo, no es una norma el que deba estar escrita, en ocasiones suele ser tácita.

Cuando la idea principal no es enunciada o no se tiene claridad de cuál puede ser, existe otro recurso: las ideas secundarias. La función de estas es dar sustento a una premisa a partir de aclarar, profundizar o amplificar una parte de la premisa central del párrafo. Y por lógica carecen de una autonomía.

Posterior a la lectura gratuita se encuentran las fuentes de información utilizadas y sugeridas. Se hace la invitación de revisar las fuentes complementarias para poder profundizar más en el tema.

Lectura gratuita:

Un teólogo en la muerte- Manuel Swedenborg

Los ángeles me comunicaron que cuando falleció Melanchton le fue suministrada en el otro mundo una casa ilusoriamente igual a la que había tenido en la tierra. (A casi todos los recién venidos a la eternidad les ocurre lo mismo y por eso creen que no han muerto.) Los objetos domésticos eran iguales: la mesa, el escritorio con sus cajones, la biblioteca. En cuanto Melanchton se despertó en ese domicilio, reanudó sus tareas literarias como si no fuera un cadáver y escribió durante unos días sobre la justificación por la fe. Como era su costumbre, no dijo una palabra sobre la caridad. Los ángeles notaron esa omisión y mandaron personas a interrogarlo. Melanchton les dijo:

-He demostrado irrefutablemente que el alma puede prescindir de la caridad y que para ingresar en el cielo basta la fe.

Esas cosas las decía con soberbia y no sabía que ya estaba muerto y que su lugar no era el cielo. Cuando los ángeles oyeron este discurso, lo abandonaron. A las pocas semanas, los muebles empezaron a afantasmarse hasta ser invisibles, salvo el sillón, la mesa, las hojas de papel y el tintero. Además, las paredes del aposento se mancharon de cal, y el piso, de un barniz amarillo. Su misma ropa ya era mucho más ordinaria. Seguía, sin embargo, escribiendo, pero como persistía en la negación de la caridad, lo trasladaron a un taller subterráneo, donde había otros teólogos como él. Ahí estuvo unos días y empezó a dudar de su tesis y le permitieron volver. Su

ropa era de cuero sin curtir, pero trató de imaginarse que lo anterior había sido una mera alucinación y prosiguió elevando la fe y denigrando la caridad. Un atardecer, sintió frío. Entonces recorrió la casa y comprobó que los demás aposentos ya no correspondían a los de su habitación en la tierra. Alguno contenía instrumentos desconocidos; otro se había achicado tanto que era imposible entrar; otro no había cambiado, pero sus ventanas y puertas daban a grandes médanos. La pieza del fondo estaba llena de personas que lo adoraban y que le repetían que ningún teólogo era tan sapiente como él. Esa adoración le agradó, pero como alguna de esas personas no tenía cara y otras parecían muertas, acabó por aborrecerlas y desconfiar. Entonces determinó escribir un elogio de la caridad, pero las páginas escritas hoy aparecían mañana borradas. Eso le aconteció porque las componía sin convicción.

Recibía muchas visitas de gente recién muerta, pero sentía vergüenza de mostrarse en un alojamiento tan sórdido. Para hacerles creer que estaba en el cielo, se arregló con un brujo de los de la pieza del fondo, y éste los engañaba con simulacros de esplendor y de serenidad. Apenas las visitas se retiraban reaparecían la pobreza y la cal, y a veces un poco antes.

Las últimas noticias de Melanchton dicen que el brujo y uno de los hombres sin cara lo llevaron hacia los médanos y que ahora es como un sirviente de los demonios.

FIN

Swedenborg, M. (2019). Un teólogo en la muerte. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis

López Nieves. <https://ciudadseva.com/texto/un-teologo-en-la-muerte/>

Bibliografía utilizada:

Aulls, M. W. (1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. En J. F. Baumann (Ed.). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula* (pp. 101-131). Visor.

Fuentes recomendadas:

Abarca, V. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-73.

Carriedo, N. y Alonso, J. (1991). Enseñanza de las ideas principales: Problemas en el paso de la teoría a la práctica. *CL&E*, 9, 97-108.

Videos recomendados:

Sobre la identificación de ideas principales: <https://www.youtube.com/watch?v=b-vU2JqAiZw>

3.3 El modelo de redacción académica

Tan importante como la identificación de la macroestructura y de las ideas principales de un texto es saber cuál es el modelo de redacción académica. La escritura académica se puede entender como toda producción que se realiza en un ámbito académico: tareas, exposiciones, exámenes, artículos, reportes, etc. Esta actividad involucra a docentes y alumnos.

Dentro de la escritura académica existe una división: la especializada y la no especialista. Esta división se comprende con base en el grado de dominio que tiene el público lector. En el caso de los alumnos se aspira a que puedan dirigirse entre especialistas. Todo escrito académico tiene por objetivo auxiliar en la comprensión de un tema de manera directa, sucinta, clara y en un registro de lenguaje uniforme.

En las características de forma es necesario señalar que la redacción será impersonal en dos sentidos: por el uso de formas pronominales y por la omisión de juicios. El segundo punto es sumamente importante, se debe evitar usar palabras como “opino” o “creo”. Se sostiene la información a través de una convención de citado.

Otra característica de los textos académicos es la intertextualidad, lo que significa que un documento está compuesto por las ideas de otros que pueden coadyuvar con evidencia de su obra a la premisa del texto académico en cuestión. En este sentido, los textos académicos tienen un apartado de compilación que se espera no sea mayor a la producción personal.

Según Adam (1992) existen diferentes secuencias discursivas: descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa. De acuerdo con Martín-Sánchez (2015) el objetivo de los textos expositivos es contribuir en la comprensión de un tema. Para la autora es esencial que se aprenda

a utilizar herramientas como el resumen y la paráfrasis para realizar un trabajo científico adecuado.

Grosso modo se han mencionado las características esenciales de la redacción académica. En los próximos apartados se estará abordando a profundidad algunos temas. No obstante, se invita a consultar las fuentes recomendadas, ya que en ellas se amplía la explicación de lo aquí explicado.

Lectura gratuita:

Lenguaje- Ernesto Sábato

El lenguaje comienza siendo un simple gruñido para designar todas las cosas; luego se va diversificando y especializando; este proceso se llama enriquecimiento y es alentado por los padres y profesores de lenguas.

Pero cuando se llega a tener cien o doscientas mil palabras, se encuentra que el ideal consiste en expresarse con diez o veinte. El lenguaje del filósofo es muy reducido: objeto, sujeto, materia, causa, espacio, tiempo, fin y alguna otra más.

Si lo apuran mucho se arregla con una sola palabra, como apeirón o sustancia.

Es probable que el ideal de muchos filósofos sea terminar finalmente en el gruñido único y monista.

FIN

Sábato, E. (2018). Lenguaje. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López Nieves.

<https://ciudadseva.com/texto/lenguaje/>

Bibliografía utilizada:

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Martín- Sánchez, T. (2015). La escritura académica: pautas. *Biblioteca ELE*, 17, 172-180.

Lecturas recomendadas:

Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carrera de humanidades*. Editorial FILO-UBA.

Romero Farfán, C.A. (2011). Escritura académica: errores que usted no cometerá cuando redacte su artículo científico. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 18, 79- 94.

Videos recomendados:

Sobre las características de los textos académicos: <https://www.youtube.com/watch?v=Fj1Y253-Dqw>

Sobre las características de la escritura académica:

<https://www.youtube.com/watch?v=hF7dSw9HsDo>

3.4 La citación de las ideas principales: Resumen, síntesis y paráfrasis.

En las anteriores secciones se ha señalado que las habilidades de lectoescritura son necesarias en la vida universitaria. Sin embargo, como toda actividad humana es dependiente de una comunidad y por ello necesita de una guía para realizarlas correctamente. A lo largo de este curso se han dado herramientas para comprender la estructura de un texto académico desempeñando la habilidad de lectura, ahora corresponde a la escritura.

Se ha mencionado que la escritura académica se caracteriza por ser directa, sucinta, clara y utilizar un lenguaje disciplinar. También se ha sostenido que se mantiene con argumentos y no por juicios. Esto permite saber cuáles son los antecedentes, tendencias e hipótesis descartadas de un tema en cuestión. Para comunicar todo eso se recurre a lo llamado como cita bibliográfica.

Navarro (2012) menciona que la cita bibliográfica es la herramienta que permite introducir fuentes de información en un documento. La citación tiene funciones específicas:

1) Define un concepto: Dado que se escribe para un público específico se espera que el lenguaje sea lo más unívoco posible, por lo que citar un trabajo que proponga el significado de un concepto delimitará de qué manera se analiza, evalúa y escribe sobre dicho fenómeno.

2) Justificar, argumentar o mantener una postura: En la redacción de un documento disciplinar es necesario utilizar la lógica. Las citas pueden coadyuvar con evidencia porque la idea del trabajo que se realiza es factible.

3) Indicar el origen de la información: La escritura académica es una interacción asíncrona en la que se da pistas al lector de las lecturas que nutren dicho producto. El citado es en gran medida reconocer el escrito de otro autor y así dejar un registro del que dice, estudia, asevera lo que se menciona.

4) Intertextualidad: Es la base de esta práctica escrita que engloba a las tres características anteriores. Este término significa la relación que tiene el documento que se escribe con todo lo que se ha escrito sobre ese tema, disciplina, campo, etc. De la intertextualidad nace el conocimiento.

A su vez existen diferentes tipos de citas. En este curso se propone la siguiente división:

1) Cita textual extensa: Es aquella que rebasa las 40 palabras. Se recopila en el documento por el valor de lo escrito. En esta se presenta evidencia o se aclara como se llegó a cierta conclusión.

2) Cita compuesta: Es una cita textual corta que sirve de apoyo al discurso. En términos estrictos funciona como idea secundaria en el párrafo.

3) Cita parafraseada: En el medio académico suelen llamarse semiintegradas. Es una clase de cita corta escrita con base en la interpretación del autor del nuevo documento.

4) Cita de apoyo: Es una cita no integrada. Suelen utilizarse para nombrar a quien ha realizado estudios o escritos similares sin citar una idea en concreto. Sirve como evidencia de que se escribe sobre ese tema dentro de una disciplina.

5) Cita de segunda fuente: Es un tipo de cita que se utiliza cuando no se puede consultar la fuente primaria por barreras idiomáticas o de cobertura. No se recomienda hacer uso de esta modalidad de citado.

6) Cita de exhorto: Es un tipo de cita que se utiliza para recomendar lecturas al respecto de lo escrito, sin explicación sobre el contenido más que la relación tentativa con la producción del documento que la compila.

Como se puede observar. Escribir académicamente requiere una guía. Ahora que se conoce con mayor profundidad que es citar, es turno de explicar cómo se hace. Una vez que se ha identificado la idea que se desea citar y se ha determinado que tipo de cita se empleará, se debe reportar la información a manera de resumen, síntesis o paráfrasis.

El resumen es un tipo de escrito que enfatiza puntos sobresalientes de un documento. Para realizarlo se hace una selección y concentración de contenidos clave donde se omiten ideas secundarias. Esta construcción lleva orden y claridad. Se omite la interpretación.

Por otro lado, la síntesis es una modalidad escrita en la que se rescatan las ideas principales y se pueden establecer relaciones internas del contenido. Esta requiere un mayor esfuerzo cognitivo, ya que es necesario analizar el texto, extraer las ideas principales, encontrar relaciones explícitas e implícitas y redactar un nuevo producto respetando la estructura del texto original.

Finalmente, la paráfrasis es la reescritura de un texto utilizando palabras diferentes al texto original. Suele utilizarse con el propósito de facilitar la comprensión del lector. Hay dos tipos: mecánica y constructiva. La primera es donde se hace uso de sinónimos para cambiar en lo mínimo la fuente. La segunda es donde se rehace el enunciado con fines de ampliar, explicar o profundizar en lo que la fuente dice.

En la parte inferior de este documento se dejan fuentes recomendadas para ampliar lo explicado en este apartado. Se invita a hacer una revisión de estas.

Lectura gratuita:

La noche- Manuel Rueda

Es la noche, oscura como el antifaz de los asesinos. Muy cerca se oye un grito de terror, luego, un disparo que lo silencia. Ninguna de nuestras ventanas se ha abierto; todos temblamos en el interior, absteniéndonos de ser testigos de un hecho que más tarde podría comprometernos. Un automóvil arranca y se pierde a lo lejos con su carga de muerte. En la esquina alguien agoniza en medio de un gran charco de sangre. A su alrededor un vecindario de culpables trata en vano de conciliar el sueño.

FIN

Rueda, M. (2018). La noche. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López Nieves.

<https://ciudadseva.com/texto/la-noche-rueda/>

Bibliografía utilizada:

Navarro, F. (2012). La cita bibliográfica. En Natale, L. (Ed.), En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales (pp. 179-192). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fuentes recomendadas:

Angulo- Marcial, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación educativa*, 13 (63), 95-116.

Txema, E. (2012). Uso de la bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9 (2), 18- 30.

Videos recomendados:

Sobre la cita bibliográfica: <https://www.youtube.com/watch?v=ZhBmiW3bdjE>

Sobre las referencias bibliográficas: <https://www.youtube.com/watch?v=vRvO1Al3AXo>

Sobre la producción de citas: <https://www.youtube.com/watch?v=ZhBmiW3bdjE>

Sobre el resumen, síntesis y paráfrasis: https://www.youtube.com/watch?v=v72HJs_spDg

Sobre la estructura de los textos académicos:

<https://www.youtube.com/watch?v=RQxNd4Yu69g>

3.5 El plagio y la discriminación de información

En este último apartado se hablará del plagio y la discriminación de las fuentes. Se define como el acto de copiar total o parcialmente una idea, una creación literaria o académica como propia. Esto ocurre en todos los ámbitos del conocimiento. En el contexto científico se le conoce como deshonestidad académica.

No acreditar explícitamente el origen de la información es también una violación a los derechos de autor. Se ha podido observar en sesiones anteriores que en este curso se acompaña cada vez que es necesario la fuente de donde se recupera la idea. La cita sirve para dar sustento al trabajo escrito y para reconocer a los demás: este es el dialogo académico.

En algunas universidades este es un tema bastante serio que puede devenir desde una amonestación por escrito hasta la expulsión. Dado que las participantes de este curso son universitarios es un tema que es necesario tocar cuando se habla de escritura académica. Por ello, a continuación, se enumeran algunas acciones que son y no son plagio.

Se comete plagio cuando:

- 1) Se presenta un escrito como propio desconociendo al autor del documento.
- 2) Se recupera información de manera directa sin citar al original.
- 3) No se reconoce la relación de intertextualidad, es decir, no se mencionan antecedentes o inspiración.
- 4) Se recicla un trabajo propio sin citarlo. Esta práctica se conoce como autoplagio.

No se comete plagio cuando:

- 1) Se reconoce la inspiración y antecedentes del trabajo en cuestión.

2) Se escribe de conocimientos populares difundidos como hecho social.

3) Se aportan datos históricos, biográficos o geográficos de dominio público.

Para no plagiar simplemente se deben citar los datos de la fuente y se utilizan todos contenidos revisados en el documento anterior. Con la finalidad de no ser repetitivos se recomienda consultar y descargar los materiales compartidos. Se debe tener presente que en el medio académico no se debe citar cualquier fuente. La discriminación de información es necesaria.

El primer filtro que se debe tener en cuenta es que la fuente que se quiere citar sea respaldada por una universidad, instituto, centro de investigación o departamento gubernamental. También debe tener coherencia y congruencia, es decir, que lo reportado como hallazgos sea congruente con lo estudiado. Otra característica que se debe buscar es la armonía entre las fuentes de información: en ámbitos teóricos se debe fijar un enfoque y con base en este argumentar. Por ejemplo: Si se escribe sobre las adicciones, en psicología se puede hablar desde lo conductual, cognitivo o humanista; cual sea el modelo seleccionado se debe respetar el marco teórico del mismo, y en caso de que no se hable de lo que se desea y se ha revisado literatura en otros idiomas y ocurre lo mismo se puede hablar de un hecho desconocido del que se puede teorizar. En la ciencia, la falta de evidencia no significa evidencia de ausencia, con esto, no se pretende caer en una falacia de *llamada a la ignorancia*, se quiere concientizar a no optar por mezclar enfoques para solventar los vacíos teóricos. Se invita a investigar.

En la escritura académica es importante la discriminación de fuentes de información. Cuando se realiza este ejercicio se evita, en medida de lo posible, usar falacias. La falacia es una sentencia que parece válida, pero no lo es. A pesar de que existen varias clasificaciones sobre

estas, para efectos de este curso se dividirán en formales e informales. Las primeras son aquellas donde el error que invalida la sentencia reside en cómo se construyó el enunciado. Las otras por lo regular sustentan una conclusión con base en sentencias inconexas. Se debe recordar que las citas de un trabajo escrito es la mejor manera de dar o restar credibilidad por ello se debe cuidar lo que se brinda como argumento.

Así se termina la sección sobre el rescate de ideas y la redacción académica. Al finalizar la revisión de las fuentes sugeridas se recuerda que se debe responder el *Cuestionario de aprendizajes* para poder ser acreedor a la constancia de participación. Del mismo modo se invita a consultar el video sobre las falacias, que es un tópico en el que no se profundiza, ya que los supuestos de este curso no se abordan desde la lógica, no obstante, es necesario tenerlo en cuenta.

Lectura gratuita:

Ocurrencia- Juan Amós Comenio

Durante un banquete, Colón era objeto de frases mortificantes por parte de los españoles, que envidiaban al italiano la gloria de su gran descubrimiento; y como, entre otras cosas, llegase a oír que el descubrimiento de otro hemisferio no era debido a la ciencia, sino a la casualidad, y que, por lo tanto, otro cualquiera podría descubrirlo, propuso este sutil problema:

De qué modo podría un huevo de gallina sostenerse en pie sobre uno de sus extremos sin ningún otro apoyo.

Todos lo intentaron en vano, y entonces él, golpeándolo ligeramente sobre un plato, quebró un poco la cáscara y lo hizo tenerse en pie. Rieron todos, exclamando que también podrían hacerlo ellos, a lo que les contestó Colón:

-Podrán ahora porque han visto que podría ser, pero ¿por qué no lo hicieron antes que yo?

FIN

Amós-Comenio, J. (2018). Ocurrencia. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López

Nieves. <https://ciudadseva.com/texto/ocurrencia/>

Videos recomendados:

Sobre el plagio académico y como evitarlo: <https://www.youtube.com/watch?v=9rwtOwGwVRU>

Sobre la detección del plagio: https://www.youtube.com/watch?v=1hyvPv_SYFQ

Sobre las falacias y su clasificación: <https://www.youtube.com/watch?v=HJkcsPoQA-0>

Sobre las falacias formales: <https://www.youtube.com/watch?v=f-j4Uu7YiTQ>

Sobre las falacias informales o no formales: https://www.youtube.com/watch?v=99IvL3O70_A

Sobre la falacia y el argumento: <https://www.youtube.com/watch?v=e54NU3ozLtw>

Apéndice D

4.1 La tipología textual

El tema de esta cuarta sección corresponde a la planeación y elaboración de textos académicos. En las secciones anteriores se ha estudiado el ambiente idóneo y lo que sostiene esta actividad. Durante los siguientes apartados se espera que las participantes puedan hacerse del conocimiento sobre la diferencia de un texto académico y de un texto no académico. Para esto, se abordará la tipología textual.

Se comenzará señalando la diferencia entre enunciado y texto. El enunciado es la unidad mínima de comunicación presente en cualquier producción escrita o hablada que tiene un carácter unitario e independencia. Por otro lado, el texto es una unidad máxima de comunicación que transmite un mensaje completo, de esta manera se debe entender que todas las oraciones que este contiene son de carácter unitario con una organización sintáctica particular. Además de estar escrito para un público y momento específico. El texto no solo es escrito, también es oral. Suele dividirse en párrafos. Sin embargo, la extensión de un texto es variable, por lo que la elaboración de un texto requiere esfuerzo en su producción y conocer las características de lo que se desea escribir.

De esta manera se realiza la primera división: según su estructura interna. El texto puede tener diferentes modalidades: La narración, la descripción, el diálogo, la exposición y la argumentación. Las primeras tres son composiciones textuales básicas. La cuarta y la quinta son modalidades pertenecientes a ámbitos académicos. Finalmente, en lo oral existe una modalidad de debate, que puede estar en lo coloquial y lo académico.

Como se mencionó anteriormente, el texto es una unidad total de comunicación. Esta se puede componer de palabras o enunciados. Las características básicas de estos son: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección. Las modalidades anteriormente señaladas se aplican según el ámbito. Se procederá a explicar dichas modalidades.

El texto narrativo se caracteriza por hacer el recuento de acontecimientos que le suceden a uno o varios personajes. Pueden ser reales o ficticios. Siempre conservando las nociones de temporalidad y espacio. Los elementos esenciales de estos textos son:

1) Narrador: es quien contempla y cuenta los hechos. Puede ser omnisciente, es decir que su conocimiento es total y absoluto sobre los hechos y el sentir de los personajes. También puede ser espectador, que es un testigo que se remite a contar lo observable y a realizar inferencias de los hechos sin señalar características psicológicas.

2) Tiempo: Los hechos que se narran suceden en una línea temporal explícita. Que puede ir del pasado al futuro. Que puede hacer uso de la herramienta del Flashback, que consiste en dar saltos en el tiempo para relatar un hecho pasado conectado con el presente.

3) Espacio: Los sucesos siempre ocurren sin desligarse del ambiente. Este es descrito de manera superficial o con profundidad. Se suele hacer énfasis en algunos elementos del espacio que puedan dar soporte a alguna idea de uno de los personajes o que posibilite la resolución de un conflicto.

4) Personajes: Son quienes participan en los hechos narrados. Se pueden hacer subdivisiones como protagonista, antagonista, etc. La profundidad en la descripción de los personajes varía de acuerdo con el tipo de narrador.

5) Trama: Es la manera en la que se engloba el conjunto de hechos narrados, es donde se unen los elementos anteriores.

La estructura básica de este tipo de textos es: Introducción, nudo y desenlace. Predomina el uso de verbos de acción, tiempos verbales en pasado, oraciones enunciativas y conectores temporales. Se usa el estilo de discurso directo e indirecto para voces de personajes. Por lo regular los escritos literarios hacen uso de esta modalidad.

La segunda modalidad corresponde a los textos descriptivos. En este tipo de textos impera el uso del pretérito imperfecto en tercera persona del singular. Hay un uso predominante de oraciones enunciativas y atributivas, al igual que de adjetivos calificativos. En esta modalidad existen dos tipos de descripción: la técnica y la literaria. La primera se caracteriza por la objetividad, es decir, el autor no manifiesta sus emociones sobre lo escrito, de manera que el lenguaje se usa para señalar atributos observables o comprobables. Este tipo de descripción se utiliza en la divulgación científica.

Por otro lado, la descripción literaria es de carácter subjetivo. En esta se prioriza la apreciación del autor sobre el fenómeno descrito y no lo observable. Se recurre a recursos estilísticos y figuras retóricas. Se pueden describir objetos, personas o situaciones tanto reales como ficticias. Este tipo de descripciones se utilizan en las creaciones literarias.

. Los textos dialogados son aquellos que se establecen por una conversación donde se expresan ideas, opiniones, sentimientos, etc. Es un tipo de texto que mayoritariamente se usa en lo literario. Existen dos tipos de redacción: estilo directo y estilo indirecto. El primero reproduce literalmente lo que dijeron los hablantes y se marcan espacios entre participación con el uso de guiones. En el segundo se cuenta lo que dijo un hablante sin citarlo. Este tipo de texto suele

presentarse con frases cortas, apelaciones directas, empleo de muletillas, diminutivos de afecto, signos de puntuación y acotaciones.

Otro tipo de texto es el expositivo. Este se caracteriza por presentar un tema con la finalidad de darlo a conocer mediante un mensaje objetivo con datos y pruebas. El texto expositivo suele usarse con fines técnicos y científicos para definir algo. En estos hay un concepto central e información que lo complementa. La exposición tiene una audiencia definida. Las partes de este tipo de textos son: Introducción, desarrollo y conclusión. Emplean la segunda y tercera persona del singular en presente indicativo. Se usan oraciones complejas y un lenguaje específico. Suelen recurrir a ejemplos.

El texto argumentativo es el que tiene por objetivo convencer al público objetivo de una tesis. Para esto se presentan argumentos que si bien tienen un origen objetivo la intención de convencer es subjetiva. Se hace uso de la función apelativa del lenguaje. La estructura de estos textos suele presentar el tema, exponer hechos, argumentar sobre ellos y concluir con base en eso. Una clasificación básica de los argumentos es la siguiente: de comparación, de autoridad, ejemplo y de probabilidad. Se emplea la tercera persona del singular y cuenta con una sintaxis compleja. Se hace uso de diferentes modalidades oracionales, predominan los verbos reflexivos, los adjetivos valorativos y los marcadores discursivos de punto de vista.

Grosso modo así se puede comprender la tipología textual. En el siguiente apartado se profundizará en los distintos textos académicos que se producen. No obstante, se invita a revisar el contenido multimedia recomendado al final del documento con la finalidad de repasar y escuchar una explicación más detallada de cada una de las modalidades textuales.

Videos recomendados:

Sobre los textos literarios y no literarios: <https://www.youtube.com/watch?v=fTeYfLUPsao>

Sobre la tipología textual: <https://www.youtube.com/watch?v=XnnQQT-5FRc>

Sobre el texto narrativo: https://www.youtube.com/watch?v=AJG_CsOSsgs

Sobre el texto descriptivo: <https://www.youtube.com/watch?v=NU88cERcxgo>

Sobre el texto dialogado: https://www.youtube.com/watch?v=Rr9_IHF0tDw

Sobre el texto expositivo: https://www.youtube.com/watch?v=dCA0pBX7X_w

Sobre el texto argumentativo: https://www.youtube.com/watch?v=SZul5API9_g

Lectura gratuita:

Mitología de un hecho constante- Tomás Borrás.

A la madre le habían confiado los dioses el secreto: “Mientras alimentos la llama de esa hoguera, tu hijo vivirá”. Y la madre, infatigable, sostenía el fuego, vigilándolo, sin permitir que disminuyese en intensidad ni altura.

Así pasaron los años. La madre, arrodillada ante el lar, veía cómo las ascuas alargaban sus alegres brazos escarlata, garantía de la vitalidad de su hijo. Sin dormirse, hora tras hora, agregaba al montón caliente nuevos troncos, en vela de su hermosa calentura.

Un día, por la puerta abierta que daba a los campos, entró una joven blanca, sonriente y hermosa, de paso seguro y ojos que miraban con gozo y fe al porvenir. Sin hablarle, ayudó a levantarse a la madre, sorprendida, le hizo un ademán de adiós, y se arrodilló ante el lar, a nutrir ella, la crepitante llamarada.

La madre no preguntó. Súbitamente comprendía que era su revelo, que estaba obligada a ceder el turno a la desconocida, a la que se encargaba desde entonces de sostener el alimento de la incesante llama para que viviera su hijo.

Y, también en silencio, se salió de la casa y no se fue lejos; solo donde podía prudentemente contemplar el humo delicado disolviéndose en el delicado azul.

Borrás, T. (2017). Mitología de un hecho constante. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis

López Nieves. [https://ciudadseva.com/texto/mitologia-de-un-hecho-](https://ciudadseva.com/texto/mitologia-de-un-hecho-constante/#:~:text=%5BMinicuento%20-)

[constante/#:~:text=%5BMinicuento%20-](https://ciudadseva.com/texto/mitologia-de-un-hecho-constante/#:~:text=%5BMinicuento%20-)

[%20Texto%20completo.%5D%20Tom%C3%A1s%20Borr%C3%A1s.%20A%20la,sin%](https://ciudadseva.com/texto/mitologia-de-un-hecho-constante/#:~:text=%5BMinicuento%20-)

[20permitir%20que%20disminuyese%20en%20intensidad%20ni%20altura.](https://ciudadseva.com/texto/mitologia-de-un-hecho-constante/#:~:text=%5BMinicuento%20-)

4.2 El texto académico

Después de haber revisado la tipología textual, es momento de delimitar el campo de acción de este curso. En este apartado se abordarán los principales tipos y características de algunos textos académicos: resumen, reseña crítica, ensayo académico, monografía, memoria, tesis, informe, artículo, ponencia y cartel.

En la construcción del conocimiento y la comprensión del discurso disciplinar no solo es esencial comprender los documentos que se brindan y aprender a identificar ideas principales. Es igual de importante saber redactar evidencias de desempeño. Para efectos de una mejor comprensión se explicará de manera escalonada los textos seleccionados a partir de su dificultad y frecuencia.

El resumen es un documento que presenta la información de un texto fuente de manera condensada y objetiva, a través del rescate de las ideas principales del texto original sin interpretar, criticar u opinar sobre estos. Estos suelen solicitarse como aproximación a un tema. Para elaborar este tipo de documento es necesario leer la fuente completa, identificar el tema e ideas principales del documento, omitir ideas repetitivas, citas y tablas, realizar un proceso de reorganización de la información y redactar con claridad conceptual y de manera impersonal. Este documento es sustancialmente menor que el original.

La reseña crítica es un texto académico breve donde se hace uso de la síntesis. Es de carácter expositivo o argumentativo. La reseña crítica puede elaborarse con base en cualquier producción escrita o audiovisual. La función de este es comunicar los aspectos fundamentales del original. La estructura de este tipo de texto es: título, presentación de la obra fuente, resumen de la fuente, comentario crítico sobre la fuente y conclusiones. Para la elaboración de la reseña

crítica se recomienda leer a profundidad el texto que será reseñado, hacer anotaciones sobre el contenido y aseveraciones, seleccionar lo significativo y lo que de sustento a la valoración otorgada a la fuente y emitir una opinión imparcial.

El ensayo académico es un texto donde se analiza, evalúa o interpreta un tema, es decir, se argumenta sobre un tópico para encontrar una solución o concluir algo, por lo que la base de estos es responder una interrogante. En este tipo de texto se requiere del uso de un modelo de cita y referencia que se determina con base en los requerimientos de quien solicita la redacción del ensayo. Las características esenciales del ensayo académico es el lenguaje formal, el uso de la redacción impersonal y la revisión de múltiples documentos. Aunque existen diferentes tipos de ensayos académicos suelen tener una introducción, desarrollo, conclusiones del autor y bibliografía utilizada. El ensayo académico es una de las herramientas más frecuentadas para comprobar y evaluar los conocimientos adquiridos de un bloque de contenidos.

La monografía es texto que contiene una investigación documental sobre un tema de manera sistemática. Se puede presentar bajo la modalidad argumentativa, expositiva, explicativa o descriptiva. Hace uso de un sistema de citado y referencia. Es utilizada como herramienta para profundizar en el conocimiento de un tópico, afinar habilidades de búsqueda, comprensión, redacción y organización de la información. La estructura básica es: portada, tabla de contenido, introducción, cuerpo de trabajo, conclusiones, apéndices y bibliografía.

La memoria, también llamado informe de prácticas, es un texto académico donde se expone una serie de vivencias relacionadas con conocimientos aprendidos a lo largo de los años de estudio. Por lo regular es una de las evidencias finales para ser acreedor al título de la licenciatura en cuestión. El proceso de elaboración remite a una investigación documental sobre un problema concreto y la puesta en escena de una fase de experimentación o de relatar como se

presentan los fenómenos descritos teóricamente y la solución del autor. Este tipo de escritos no generan aportes ni en lo teórico ni en lo metodológico. El orden habitual de este texto es: introducción, tabla de contenido, estado del arte, metodología, presentación de datos, análisis, discusión, conclusiones, y bibliografía.

La tesis es un texto académico complejo. Se puede entender como un producto de investigación documental que aporta teórica y metodológicamente al fenómeno en cuestión. Esta es la evidencia de titulación por excelencia. Entre las muchas características de este documento se pueden mencionar como esenciales: la objetividad, la originalidad y la precisión. Este texto se compone habitualmente de: Presentación, agradecimientos, resumen, tabla de contenido, marco teórico- conceptual, diseño metodológico, análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones, limitaciones de la investigación, referencias bibliográficas, apéndices y glosario. Para profundizar más sobre este documento, no olvides consultar los videos sugeridos.

El informe es un texto que se caracteriza por comunicar hechos o supuestos concretos a una comunidad en específico. Suele usarse para exponer los datos obtenidos en una investigación de campo o bibliográfica. El esquema de escritura de este documento es el básico: introducción, desarrollo y conclusión. El lenguaje que se utiliza es técnico y la redacción es impersonal. Las partes que lo componen habitualmente son: Portada, tabla de contenido, cuerpo, bibliografía y anexos. Para realizar un informe se debe tener claridad de lo que se quiere comunicar, recolectar y sintetizar información que respalde el discurso y hacer uso del vocabulario pertinente.

El artículo científico es un texto que tiene como meta su publicación, ya sea en medios especializados o locales con el propósito de compartir hallazgos con una comunidad disciplinar. Puede ser escrito por varios integrantes. En este se trata de presentar los resultados de una investigación documental o aplicada. Por lo regular cuenta con un número mínimo y máximo de

palabras. El lenguaje que se utiliza es especializado y se utilizan gráficos y tablas para reportar resultados. La estructura del artículo científico no es universal, sin embargo, suelen contar con: introducción, antecedentes, problema concreto, diseño metodológico, diseño experimental, resultados, análisis, conclusiones y referencias bibliográficas.

La ponencia es una modalidad oral de los textos académicos. Es una actividad disciplinar en la que se presentan los contenidos de un tema en específico. Habitualmente suele ser un criterio de evaluación en las clases, ya que en esta se verifica el dominio de los conocimientos adquiridos y la comunicación de estos. Una ponencia debe ser clara, contar con una coherencia interna, analizar profundamente el tema en cuestión, contar con una finalidad didáctica, uso de contenido audiovisual y contar con procesos de evaluación de conocimientos adquiridos. Por lo regular cuentan con: Portada, resumen, agenda, temas a tratar, conclusiones, bibliografía y contenido multimedia de apoyo.

Finalmente, el cartel académico, también llamado póster científico, es una forma de presentar de manera gráfica los resultados de una investigación. La finalidad de este texto es el fungir como soporte en la exposición oral. Puede ser elaborado por una o más personas. Se hace uso racional del tamaño, tipografía, imágenes y gráficos. Las características de formato suelen variar de acuerdo con la intención del autor. Para profundizar en este y los demás textos revisados, no olvides consultar los videos sugeridos.

Videos recomendados:

Sobre los textos académicos: <https://www.youtube.com/watch?v=RQxNd4Yu69g>

Sobre el resumen: <https://www.youtube.com/watch?v=cfUdk-qbyUQ>

Sobre la reseña crítica: <https://www.youtube.com/watch?v=8kDZXVR6cgg>

Sobre el ensayo académico: <https://www.youtube.com/watch?v=YlwNlpGhNi8>

Sobre la monografía: https://www.youtube.com/watch?v=DOvT_BMB61E

Sobre la memoria: https://www.youtube.com/watch?v=hN_op7C2rIw

Sobre la tesis: <https://www.youtube.com/watch?v=Dpwu2TB3A14>

Sobre el informe: <https://www.youtube.com/watch?v=CcD8MBAI-CI>

Sobre el artículo científico: https://www.youtube.com/watch?v=xlc_dLYZY6k

Sobre la ponencia: <https://www.youtube.com/watch?v=lo9JqPEN0VQ>

Sobre el cartel: <https://www.youtube.com/watch?v=J6n8VFs9WYE>

Lectura gratuita:

Pregones- Luis Cernuda

Eran tres pregones.

Uno cuando llegaba la primavera, alta ya la tarde, abiertos los balcones, hacia los cuales la brisa traía un aroma áspero, duro y agudo, que casi cosquilleaba la nariz. Pasaban gentes: mujeres vestidas de telas ligeras y claras; hombres, unos con traje de negra alpaca o hilo amarillo, y otros con chaqueta de dril desteñido y al brazo el canastillo, ya vacío, del almuerzo, de vuelta al trabajo. Entonces, unas calles más allá, se alzaba el grito de “¡Claveles! ¡Claveles!”, grito un poco velado, a cuyo son aquel aroma áspero, aquel mismo aroma duro y agudo que trajo la brisa al abrirse los balcones, se identificaba y fundía con el aroma del clavel. Disuelto en el aire había flotado anónimo, bañando la tarde, hasta que el pregón lo delató dándole voz y sonido, clavándolo en el pecho bien hondo, como una puñalada cuya cicatriz el tiempo no podrá borrar.

El segundo pregón era al mediodía, en el verano. La vela estaba echada sobre el patio, manteniendo la casa en fresca penumbra. La puerta entornada de la calle apenas dejaba penetrar en el zaguán un eco de luz. Sonaba el agua de la fuente adormecida bajo su sombra de hojas verdes. Qué grato en la dejadez del mediodía estival, en la somnolencia del ambiente, balancearse sobre la mecedora de rejilla. Todo era ligero, flotante; el mundo, como una pompa de jabón giraba frágil, irisado, irreal. Y de pronto, tras de las puertas, desde la calle llena de sol, venía dejoso, tal la queja que arranca el goce, el grito de “¡Los pejerreyes!”. Lo mismo que un vago despertar en medio de la noche, traía consigo la conciencia justa para que sintiéramos tan solo la calma y el silencio en torno, adormeciéndonos de nuevo. Había en aquel grito un fulgor súbito de luz escarlata y dorada, como el relámpago que cruza la penumbra de un acuario, que recorría la piel con repentino escalofrío. El mundo, tras de detenerse un momento, seguía luego girando suavemente, girando.

El tercer pregón era al anochecer, en otoño. El farolero había pasado ya, con su largo garfio al hombro, en cuyo extremo se agitaba como un alma la llama azulada, encendiendo los faroles de la calle. A la luz lívida del gas brillaban las piedras mojadas por las primeras lluvias. Un balcón aquí, una puerta allá, comenzaban a iluminarse por la acera de enfrente, tan próxima en la estrecha calle. Luego se oía correr las persianas, correr los postigos. Tras el visillo del balcón, la frente apoyada al frío cristal, miraba el niño la calle un momento, esperando. Entonces surgía la voz del vendedor viejo, llenando el anochecer con su pregón ronco de “¡Alhucema fresca!”, en el cual las vocales se cerraban, como el grito ululante de un búho. Se le adivinaba más que se le veía, tirando de una pierna a rastras, nebulosa y aborascada la cara bajo el ala del sombrero caído sobre él como teja, que iba, con su saco de alhucema al hombro, a cerrar el ciclo del año y de la vida.

Era el primer pregón la voz, la voz pura; el segundo el canto, la melodía; el tercero el recuerdo y el eco, la voz y la melodía ya desvanecidas.

FIN

Cernuda, L. (2013). Pregones. Narrativa breve: Blog de literatura, historias cortas, cuentos cortos, entrevistas literarias. <https://narrativabreve.com/2013/11/cuento-breve-cernuda-pregones.html>

4.3 El género discursivo

En los dos apartados anteriores se han abordado la tipología textual y los textos académicos que suelen utilizarse en la universidad. En esta ocasión corresponde explicar el género discursivo. De acuerdo con Bajtín (1982) la lengua se transmite por enunciados orales y escritos que reflejan las condiciones específicas de la praxis a la que se suscriben. De manera que un género discursivo es una práctica lingüística anclada a una comunidad en la que se plasma el intercambio que se lleva dentro de esta.

Para comprender como se relaciona esto con los textos académicos es necesario señalar que el contenido de un texto que se realiza en el área de humanidades no es igual a uno que se realiza en el área de ciencias de la salud. Lo que hace que uno y otro texto sean similares solo es la estructura. De manera que, el campo disciplinar influye a nivel léxico, en el orden de la información, en la intención y el modo.

En los primeros apartados de este curso se mencionó que el dar reconocimiento a alguien es una manera de interacción. Y es porque un género discursivo es tanto un producto como un medio de comunicación por lo que aprender a escribir es más que dominar el aspecto formal, es aprender los usos vigentes de la comunidad a la que se suscriben.

Bajtín nombra esferas de la actividad humana a la comunidad a la que se suscribe una producción escrita, estos se determinan por convenciones, rutinas y acuerdos tácitos. En un aspecto abstracto, quienes escriben y hablan en determinado género discursivo comparten temas, estilo y frases. El aspecto concreto se refiere al intercambio cotidiano, es decir, a los usos orales de las convenciones señaladas.

El siguiente apartado profundizará en la comunidad discursiva, pero antes se recomienda echar un vistazo a los videos sugeridos en la parte inferior de este documento. Bibliografía utilizada:

Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI

Videos recomendados:

Sobre los géneros discursivos: <https://www.youtube.com/watch?v=dajy-SOen5Q>

Sobre los géneros primarios y secundarios: <https://www.youtube.com/watch?v=aMnxqS7yHj0>

Lectura gratuita:

Aviso- Salvador Elizondo

La isla prodigiosa surgió en el horizonte como una cráter colmada de lirios y de rosas. Hacia el mediodía comencé a escuchar las notas inquietantes de aquel canto mágico.

Había desoído los prudentes consejos de la diosa y deseaba con toda mi alma descender allí. No sellé con panal los laberintos de mis orejas ni dejé que mis esforzados compañeros me amarraran al mástil.

Hice virar hacia la isla y pronto pude distinguir sus voces con toda claridad. No decían nada; solamente cantaban. Sus cuerpos relucientes se nos mostraban como una presa magnífica.

Entonces decidí saltar sobre la borda y nadar hasta la playa.

Y yo, oh dioses, que he bajado a las cavernas del Hades y que he cruzado el campo de asfódelos dos veces, me vi deparado a este destino de un viaje lleno de peligros.

Cuando desperté en brazos de aquellos seres que el deseo había hecho aparecer tantas veces de este lado de mis párpados durante las largas vigías del asedio, era presa del más agudo espanto. Lancé un grito afilado como una jabalina.

Oh dioses, yo que iba dispuesto a naufragar en un jardín de delicias, cambié libertad y patria por el prestigio de la isla infame y legendaria.

Sabedlo, navegantes: el canto de las sirenas es estúpido y monótono, su conversación aburrida e incesante; sus cuerpos están cubiertos de escamas, erizados de algas y sargazo. Su carne huele a pescado.

FIN

Elizondo, S. (2017). Aviso. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López Nieves.

<https://ciudadseva.com/texto/aviso-elizondo/>

4.4 La comunidad discursiva académica

Este apartado mantiene conexión con el tema anterior. Se señaló que todo escrito y comunicación oral está suscrita a una esfera de la actividad humana. Lo dicho por Bajtín sirve para comprender como la actividad escrita es indisociable de un lector que comparta léxico, fraseología y temas. Esta vez se profundizará en los aspectos de una comunidad discursiva académica.

De acuerdo con Herzberg (1986) por comunidad discursiva se entiende que las actividades de oralidad y escritura operan dentro de convenciones definidas por grupos sociales o académicos. En Estados Unidos la escuela de pensamiento llamada Escritura a través del currículum utiliza este término para referirse a como discurso una y tiene propiedades epistémicas.

Para efectos de síntesis, se señalarán algunas características que tienen las comunidades discursivas: propósitos públicos consensuados, mecanismos de intercomunicación, mecanismos de participación, uno o más géneros discursivos para comunicarse, léxico especializado y niveles de experticia (Swales, 1990, 24-26).

El término práctica discursiva se ha empleado anteriormente. Hacer uso de este, denota la adopción de un enfoque socioconstructivista. Se entiende que el discurso se aprende y construye socialmente, entonces el lenguaje se vuelve un comportamiento social. Para una comunidad discursiva académica, la lectura y escritura son medios de aprendizaje y de comunicación que alimentan las discusiones, el estado de conocimiento y aportan evidencia.

En el apartado anterior se habló sobre la diferencia de contenido en un escrito producido en diferentes áreas del conocimiento, esto sucede porque el discurso está ligado a la disciplina,

de manera que cuando se escribe se hace psicología, pedagogía, biología o la materia desde la que se escriba. A través de los escritos se reportan expresiones, supuestos, organizaciones de saberes, en general se plasman conceptos en un lenguaje especializado. Para ser partícipe de estas comunidades discursivas académicas se requiere de un proceso inmersivo en el que se recorta la realidad a partir de la mirada disciplinar y se hacen actos sustitutivos a los nombres de los fenómenos desde un abordaje coloquial. Por ejemplo: En psicología se evita hablar de “mente” ya que esta tiene demasiadas acepciones, se opta por usar conceptos especializados de cada enfoque, como lo sería “cognición”, “volición”, “velocidad de procesamiento” o cual sea la acepción usada de “mente”.

Cada disciplina cuenta con escuelas de pensamiento que a su vez generan terminología diferente. Los conceptos usados por uno y otro paradigma no deberían mezclarse en una producción escrita o discursiva, ya que sin importar que se estudie el mismo objeto, la mirada es diferente. En las comunidades discursivas académicas se opta por llenar esos vacíos argumentativos con investigación documental o aplicada para aportar al cuerpo de conocimiento al que se está suscrito. Dicho lo anterior, es un error sostener que la teoría piagetiana es complementaria del psicoanálisis freudiano.

Para finalizar, se resalta la importancia de escribir con cohesión, coherencia y bajo el principio de textualidad. Todo lo anterior para que sea un producto aceptado y leído por la comunidad a la que se está buscando pertenecer. Sin más, se invita a revisar los videos al final de este documento en los que se podrá profundizar en algunos puntos sobre las comunidades discursivas académicas.

Bibliografía utilizada:

Herzberg, B. (1986). *The politics of discourse communities*. La March

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in Academic and research settings*. Cambridge University Press.

Videos recomendados:

Sobre la comunidad académica: <https://www.youtube.com/watch?v=aWFwCxKnYmQ>

Sobre la comunidad científica: <https://www.youtube.com/watch?v=5ymj6PtEvTo>

Sobre el género académico: <https://www.youtube.com/watch?v=zS6D1Uaoy2E>

Lectura gratuita:

La colección- Antón Chejov

Hace días pasé a ver a mi amigo, el periodista Misha Kovrov. Estaba sentado en su diván, se limpiaba las uñas y tomaba té. Me ofreció un vaso.

-Yo sin pan no tomo -dije-. ¡Vamos por el pan!

- ¡Por nada! A un enemigo, dínate, lo convido con pan, pero a un amigo nunca.

-Es extraño... ¿Por qué, pues?

-Y mira por qué... ¡Ven acá!

Misha me llevó a la mesa y extrajo una gaveta:

- ¡Mira!

Yo miré en la gaveta y no vi definitivamente nada.

-No veo nada... Unos trastos... Unos clavos, trapitos, colitas...

- ¡Y precisamente eso, pues y mira! ¡Diez años hace que reúno estos trapitos, cuerditas y clavitos!

Una colección memorable.

Y Misha apiló en sus manos todos los trastes y los vertió sobre una hoja de periódico.

- ¿Ves este cerillo quemado? -dijo, mostrándome un ordinario, ligeramente carbonizado cerillo-

Este es un cerillo interesante. El año pasado lo encontré en una rosca, comprada en la panadería de Sevastianov. Casi me atraganté. Mi esposa, gracias, estaba en casa y me golpeó por la espalda, si no se me hubiera quedado en la garganta este cerillo. ¿Ves esta uña? Hace tres años fue encontrada en un bizcocho, comprado en la panadería de Filippov. El bizcocho, como ves, estaba sin manos, sin pies, pero con uñas. ¡El juego de la naturaleza! Este trapito verde hace cinco años habitaba en un salchichón, comprado en uno de los mejores almacenes moscovitas. Esa cucaracha reseca se bañaba alguna vez en una sopa, que yo tomé en el bufete de una estación ferroviaria, y este clavo en una albóndiga, en la misma estación. Esta colita de rata y pedacito de cordobán fueron encontrados ambos en un mismo pan de Filippov. El boquerón, del que quedan ahora sólo las espinas, mi esposa lo encontró en una torta, que le fue obsequiada el día del santo. Esta fiera, llamada chinche, me fue obsequiada en una jarra de cerveza en un tugurio alemán... Y ahí, ese pedacito de guano casi no me lo tragué, comiéndome una empanada en una taberna... Y por el estilo, querido.

- ¡Admirable colección!

-Sí. Pesa libra y media, sin contar todo lo que yo, por descuido, alcancé a tragarme y digerir. Y me he tragado yo, probablemente, unas cinco, seis libras...

Misha tomó con cuidado la hoja de periódico, contempló por un minuto la colección y la vertió de vuelta en la gaveta. Yo tomé en la mano el vaso, empecé a tomar té, pero ya no rogué mandar por el pan.

FIN

Chejov, A. (2016). La colección. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López Nieves.

<https://ciudadseva.com/texto/la-coleccion/>

4.5 El borrador

Se ha expuesto los tipos de textos académicos y las características del grupo al que se escriben dichos productos, además de explicar cómo las prácticas discursivas nutren a una disciplina. En este apartado se retomará el proceso de escritura a partir de dos subtemas esenciales en la creación de un primer intento de escrito académico llamado borrador o fase de preescritura.

El borrador es una etapa en la producción escrita en la que se redacta la información discriminada y se hace un ejercicio de preescritura. En esta etapa se lleva a cabo la selección, organización y combinación de las ideas previamente destacadas de las fuentes consultadas. Se comienza el proceso consciente de escritura en el cual se estructuran oraciones y párrafos encaminados a explicar una agenda determinada.

El discurso oral y escrito se basan de diferentes recursos para lograr ser comprendidos. Mientras que el discurso oral se apoya de gestos, entonación, explicación inmediata y proximidad, el discurso escrito solo se vale de la precisión y claridad. Es por ello, que realizar un borrador brinda la posibilidad de corregir vicios del lenguaje y expresiones orales que no tienen correspondencia con la comunicación escrita, también la corrección de elementos internos como palabras repetidas o multívocas, palabras inconexas, verbos genéricos y cerciorarse del uso correcto de vocabulario especializado.

4.5.1 Cohesión y coherencia textual

La cohesión textual es la propiedad de un documento que permite que cada frase del texto sea interpretada en relación con el todo. De modo que hace alusión a los elementos textuales que conforman al documento como unidad, es decir, la manera en la que los enunciados son

enlazados para establecer relaciones semánticas. Los principales mecanismos de cohesión son: referencia, sustitución, elipsis, repetición y conjunción.

El mecanismo de referencia es un tipo de relación semántica que ocurre cuando hay una presuposición que debe ser satisfecha, es decir, reemplaza pronombres. Por otro lado, la sustitución se ubica en el plano léxico- semántico que se utiliza para evitar la repetición de un elemento, por lo que esa sustitución debe tener la misma categoría que el presupuesto con el que se enlazó. La elipsis omite o elimina algún elemento de un enunciado cuando se pueda prescindir de este por la obviedad. La repetición es un mecanismo que se utiliza para reiterar palabras u oraciones para hacer énfasis, no obstante, si el uso de esta no es con un fin didáctico, no se recomienda utilizarla. Finalmente, la conjunción es el uso de conectores aditivos, adversativos, disyuntivos, causales y temporales.

Aclarado a que se refiere la cohesión textual, se procede a explicar la coherencia textual. Se entiende como el proceso de la estructuración semántica de un discurso verificando que los conceptos primarios se relacionen entre sí. También se verifica que los conceptos e ideas secundarias estén dando el soporte que se espera. Grosso modo se verifica la intencionalidad comunicativa, los recursos sintácticos y el contexto de lo escrito. La cohesión y coherencia en conjunto se espera que puedan evitar que el texto sea reiterativo, contradictorio, irreal o que no cumpla con la agenda planteada.

4.5.2 Textualidad

El último rasgo que se debe trabajar en la fase del borrador es la textualidad que es el conjunto de propiedades por las que se distingue un texto. En este sentido, es el elemento por el que se comprueba si el escrito que se está elaborando cumple con las características básicas de lo

solicitado si es resumen, reseña crítica, ensayo, reporte, etc. Además, se debe verificar que el mensaje sea aceptado, tenga sentido, tenga una similitud con textos de ese tipo y cumpla con la intención deseada.

Videos recomendados:

Sobre la preescritura: <https://www.youtube.com/watch?v=k9c90u0kC20>

Sobre los pasos de la preescritura: <https://www.youtube.com/watch?v=H8lzjYkZwe4>

Sobre la coherencia y cohesión: https://www.youtube.com/watch?v=1J_BgmqidwU

Sobre los mecanismos de cohesión: <https://www.youtube.com/watch?v=NzdOqcUtjOk>

Sobre la textualidad (propiedades del texto): <https://www.youtube.com/watch?v=6DzTCSXggGU>

Lectura gratuita:

El rinoceronte- Juan José Arreola

Durante diez años luché con un rinoceronte; soy la esposa divorciada del juez McBride.

Joshua McBride me poseyó durante diez años con imperioso egoísmo. Conocí sus arrebatos de furor, su ternura momentánea, y en las altas horas de la noche, su lujuria insistente y ceremoniosa.

Renuncié al amor antes de saber lo que era, porque Joshua me demostró con alegatos judiciales que el amor sólo es un cuento que sirve para entretener a las criadas. Me ofreció en cambio su protección de hombre respetable. La protección de un hombre respetable es, según Joshua, la máxima ambición de toda mujer.

Diez años luché cuerpo a cuerpo con el rinoceronte, y mi único triunfo consistió en arrastrarlo al divorcio.

Joshua McBride se ha casado de nuevo, pero esta vez se equivocó en la elección. Buscando otra Elinor, fue a dar con la horma de su zapato. Pamela es romántica y dulce, pero sabe el secreto que ayuda a vencer a los rinocerontes. Joshua McBride ataca de frente, pero no puede volverse con rapidez. Cuando alguien se coloca de pronto a su espalda, tiene que girar en redondo para volver a atacar. Pamela lo ha cogido de la cola, y no lo suelta, y lo zarandea. De tanto girar en redondo, el juez comienza a dar muestras de fatiga, cede y se ablanda. Se ha vuelto más lento y opaco en sus furores; sus prédicas pierden veracidad, como en labios de un actor desconcentrado. Su cólera no sale ya a la superficie. Es como un volcán subterráneo, con Pamela sentada encima, sonriente. Con Joshua, yo naufragaba en el mar; Pamela flota como un barquito de papel en una palangana. Es hija de un pastor prudente y vegetariano que le enseñó la manera de lograr que los tigres se vuelvan también vegetarianos y prudentes.

Hace poco vi a Joshua en la iglesia, oyendo devotamente los oficios dominicales. Está como enjuto y comprimido. Tal parece que Pamela, con sus dos manos frágiles, ha estado reduciendo su volumen y le ha ido doblando el espinazo. Su palidez de vegetariano le da un suave aspecto de enfermo.

Las personas que visitan a los McBride me cuentan cosas sorprendentes. Hablan de unas comidas incomprensibles, de almuerzos y cenas sin rosbif; me describen a Joshua devorando enormes fuentes de ensalada. Naturalmente, de tales alimentos no puede extraer las calorías que daban auge a sus antiguas cóleras. Sus platos favoritos han sido metódicamente alterados o suprimidos por implacables y adustas cocineras. El patagrás y el gorgonzola no envuelven ya el roble ahumado del comedor en su untuosa pestilencia. Han sido reemplazados por insípidas cremas y

quesos inodoros que Joshua come en silencio, como un niño castigado. Pamela, siempre amable y sonriente, apaga el habano de Joshua a la mitad, raciona el tabaco de su pipa y restringe su güisqui.

Esto es lo que me cuentan. Me place imaginarlos a los dos solos, cenando en la mesa angosta y larga, bajo la luz fría de los candelabros. Vigilado por la sabia Pamela, Joshua el glotón absorbe colérico sus livianos manjares. Pero, sobre todo, me gusta imaginar al rinoceronte en pantuflas, con el gran cuerpo informe bajo la bata, llamando en las altas horas de la noche, tímido y persistente, ante una puerta obstinada.

FIN

Arreola, J.J. (2015). El rinoceronte. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López Nieves.

<https://ciudadseva.com/texto/el-rinoceronte/>

4.6 La elaboración del texto académico

Se mencionaron las características básicas en un documento académico: la cohesión, coherencia y textualidad, mismas que se sugiere trabajar en la fase de borrador. En este apartado se darán algunas recomendaciones sobre la elaboración del plan de escritura, introducción y conclusiones.

El borrador es la etapa de preescritura donde se deben pulir aspectos semánticos y discursivos. Además, es implícito que en este momento se constata que las fuentes utilizadas son confiables y que se cuenta con los datos necesarios para citarla en un futuro. Como se mencionó anteriormente, un resumen o una reseña crítica no requieren de tantos detalles más que identificar ideas principales, conectarlas de manera lógica y en el caso de la reseña elaborar un comentario al texto. Lo siguiente es para orientar la elaboración de documentos complejos como el ensayo, reporte, entre otros.

Ya se pasó la fase de lectura, identificación de ideas principales, confección de párrafos con coherencia, cohesión y se ha comprobado contar con lo necesario para cumplir con el rasgo de textualidad. Los párrafos que se formaron en la fase de preescritura deben contener una idea principal y por lo mínimo una idea secundaria que brinde soporte. Lo siguiente es planear el orden en el que se presentará la información.

Hay dos maneras básicas para redactar un texto: de manera deductiva o inductiva. En la primera, la idea principal se enuncia desde el comienzo del documento y el resto del desarrollo es para argumentar la postura inicial. En la segunda se comienzan con frases e ideas secundarias que lleven como conclusión a la idea principal o postura del autor. La estructura que se adopta depende del autor o de quien encomendó la actividad.

Sin importar el modelo de escritura que se adopte se debe considerar que lo último en elaborar de un documento académico es la conclusión y la introducción. La conclusión es la síntesis de todos los puntos importantes del documento donde se evita repetir y aportar nueva información. El objetivo central es cerrar el tema abordado en el desarrollo. Es en esta parte donde se hace énfasis en el supuesto principal del texto. No se abordan opiniones ni creencias.

Al finalizar la redacción de la conclusión se puede escribir la introducción que es donde se enuncia el objetivo del texto, los temas que se trataron, la perspectiva, profundidad de análisis y se alienta a la lectura del documento completo. Esta parte es directa y clara. Si se utiliza información de una fuente, se citará para evitar plagio. Tras concluir esto se recomienda adjuntar una tabla de contenido de ser necesaria en el formato. Se recomienda consultar los recursos multimedia sugeridos para profundizar en los temas expuestos.

Videos recomendados:

Sobre la elaboración de la conclusión: <https://www.youtube.com/watch?v=8FuoVD5fE10>

Sobre la elaboración de la introducción: https://www.youtube.com/watch?v=Wi5Tq1Q_nHk

Lectura gratuita:

Si hubiera sospechado lo que se oye – Oliverio Gironde

Si hubiera sospechado lo que se oye después de muerto, no me suicido.

Apenas se desvanece la musiquita que nos echó a perder los últimos momentos y cerramos los ojos para dormir la eternidad, empiezan las discusiones y las escenas de familia.

¡Qué desconocimiento de las formas! ¡Qué carencia absoluta de compostura! ¡Qué ignorancia de lo que es bien morir!

Ni un conventillo de calabreses malcasados, en plena catástrofe conyugal, daría una noción aproximada de las bataholas que se producen a cada instante.

Mientras algún vecino patalea dentro de su cajón, los de al lado se insultan como carreros, y al mismo tiempo que resuena un estruendo a mudanza, se oyen las carcajadas de los que habitan en la tumba de enfrente.

Cualquier cadáver se considera con el derecho de manifestar a gritos los deseos que había logrado reprimir durante toda su existencia de ciudadano, y no contento con enterarnos de sus mezquindades, de sus infamias, a los cinco minutos de hallarnos instalados en nuestro nicho, nos interioriza de lo que opinan sobre nosotros todos los habitantes del cementerio.

De nada sirve que nos tapemos las orejas. Los comentarios, las risitas irónicas, los cascotes que caen de no se saben dónde, nos atormentan en tal forma los minutos del día y del insomnio, que nos dan ganas de suicidarnos nuevamente.

Aunque parezca mentira -esas humillaciones- ese continuo estruendo resulta mil veces preferible a los momentos de calma y de silencio.

Por lo común, estos sobrevienen con una brusquedad de síncope. De pronto, sin el menor indicio, caemos en el vacío. Imposible asirse a alguna cosa, encontrar una a que aferrarse. La caída no tiene término. El silencio hace sonar su diapason. La atmósfera se rarifica cada vez más, y el menor ruidito: una uña, un cartílago que se cae, la falange de un dedo que se desprende, retumba, se amplifica, choca y rebota en los obstáculos que encuentra, se amalgama con todos los ecos que persisten; y cuando parece que ya va a extinguirse, y cerramos los ojos despacito para que no se

oiga ni el roce de nuestros párpados, resuena un nuevo ruido que nos espanta el sueño para siempre.

¡Ah, si yo hubiera sabido que la muerte es un país donde no se puede vivir!

Girondo, O. (2019). Si hubiera sospechado lo que se oye. Ciudad Seva: Casa digital del escritor

Luis López Nieves. <https://ciudadseva.com/texto/si-hubiera-sospechado-lo-que-se-oye/>

4.7 Revisión y convenciones de citación

La revisión es la parte final de la producción textual. En esta etapa se verifica o corrige el texto con base en la estructura y formato esperado. Se recomienda ejecutar este proceso en tres momentos: lectura, identificación de errores y aspectos de forma.

En el primer momento, se recurre a una lectura crítica del texto en su totalidad. Se analiza si el plan inicial se cumple, si todas las ideas principales y secundarias están alineadas al objetivo del texto, si se cumple la intención comunicativa y si el lenguaje especializado se usa de manera correcta. Es recomendable que se cuente con una segunda crítica de alguien especializado o no en la disciplina para evitar sesgos. La segunda fase es la identificación de errores. La mirada debe estar orientada a reconocer: repeticiones, muletillas, uso incorrecto de conceptos o conectores y faltas de ortografía.

La tercera fase es en la que se analizan los aspectos de formato. En este se verifican márgenes, fuentes, alineación, interlineado y sobre todo se comprueba que cumple con lo requerido por las normas de redacción a la que esté suscrita la disciplina. Como se vio en los primeros apartados del curso, reportar de donde proviene los datos que se utilizan en un texto es ético, responsable y se es respetuoso de la propiedad intelectual.

Sin embargo, existen diferentes estilos para citar la información. A continuación, se enlistan brevemente algunos: APA, Chicago, IEEE, MLA, UNE-ISO 690 y Vancouver. El primero es desarrollado por la APA (sociedad de psicología americana, por sus siglas en inglés) cuenta con la afiliación de ciencias sociales: psicología, educación, economía, entre otras. Chicago es un sistema utilizado en historia, literatura y artes. IEEE es un modelo de citado que usan las ingenierías. La MLA es utilizada en lingüística, filosofía y otras disciplinas de

humanidades. La norma UNE-ISO 690 propone datos mínimos para elaborar referencias bibliográficas de materiales como: monografías, recursos electrónicos, grabaciones, fotografías, etc. Y Vancouver es un formato utilizado por algunas disciplinas de ciencias de la salud como medicina.

Con esto se concluye el curso Literativa: Lectura y Escritura Académica. No sin antes recordar que el texto académico es una manera de comunicarse y demostrar aprendizajes adquiridos. La lectoescritura como cualquier actividad humana se mejora con la práctica, por lo que es comprensible que se cometan errores de formato, de redacción, de precisión, etc. Lo importante es que con el paso del tiempo se consiga que las producciones escritas sean claras, directas, que usen un lenguaje especializado de manera correcta y que se puedan anclar a una comunidad discursiva académica.

Recuerda responder el cuestionario de aprendizajes y las dos evaluaciones de la Unidad 5: Evaluación Final. Muchas gracias por tu participación e interés en este curso.

Videos recomendados:

Sobre la revisión y edición: <https://www.youtube.com/watch?v=CMVLgcFKfCE>

Sobre la revisión y reescritura: <https://www.youtube.com/watch?v=RwjdAA6bq4Q>

Lectura gratuita:

Final- Edmundo Valadés

De pronto, como predestinado por una fuerza invisible, el automóvil respondió a otra intención, enfilado hacia imprevisible destino, sin que mis inútiles esfuerzos lograran desviar la dirección para volver al rumbo que me había propuesto.

Caminamos así, en la noche y el misterio, en el horror y la fatalidad, sin que yo pudiera hacer nada para oponerme.

El otro ser paró el motor, allí en un sitio desolado.

Alguien que no estaba antes, me apuntó desde el asiento posterior con el frío implacable de un arma. Y su voz definitiva, me sentenció.

—¡Prepárate al fin de este cuento!

FIN

Valadés, E. (2015). Final. Ciudad Seva: Casa digital del escritor Luis López Nieves.

<https://ciudadseva.com/texto/final/>

Apéndice E

Evaluación diagnóstica (formato adaptado, original disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/1R1tcsOGgQ4FTICnPbV_MzZzqn21PxMjHr21jl-pLAIk/edit)

El presente instrumento tiene como objetivo conocer la percepción de los integrantes de Literactiva respecto a las prácticas de lectoescritura académicas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Este instrumento fue elaborado por el Lic. Iván Hernández- Miranda y su finalidad es diagnóstica. Los resultados serán utilizados con fines científicos y tratados en la Especialización en Promoción de la lectura de la Universidad Veracruzana, región Xalapa.

Nombre completo:

Facultad:

PRIMERA PARTE

Señala en qué grado estás de acuerdo con las siguientes oraciones. Considerando la escala del 1 al 5 de cada ítem.

1. Considero que la lectura es una actividad recreativa.
2. Leer es una actividad útil en la vida.
3. Cuando leo y no entiendo una palabra procuro buscar su significado
4. Considero que la lectura es una actividad necesaria en el entorno universitario.
5. Suelo elaborar organizadores gráficos (esquemas, mapas mentales, etc.) mientras leo textos académicos.
6. Suelo elaborar ejemplos propios de la información que leo en documentos académicos.

7. Para redactar un texto académico suelo realizar un borrador.
8. Cuando escribo un texto académico utilizo un lenguaje diferente al que uso habitualmente.
9. Considero que mi desempeño en la escritura de textos académicos es bueno.
10. Las instrucciones que recibo para realizar mis trabajos escritos son claras.
11. Recibo una retroalimentación crítica sobre mis trabajos.
12. Considero que para el aprendizaje de los contenidos de mi disciplina es importante tener o desarrollar el hábito de la lectura.
13. En mi transcurso por la universidad he notado una mejoría en mis habilidades de lectura y escritura.
14. Considero que la lectura y escritura disciplinar es enseñada en mi disciplina.
15. Considero que para llevar a cabo una práctica de campo en educación no es necesario haber leído y escrito sobre los temas que se facilitarán.

SEGUNDA PARTE

Responde las siguientes preguntas de manera honesta.

1. De acuerdo contigo, ¿Qué significado tiene la lectura?
2. ¿Qué importancia tiene la lectura en tu facultad?
3. ¿Qué tipo de lectura académica ha sido la más difícil de comprender en tu licenciatura?
¿Cómo superaste ese reto?

4. ¿De qué manera te han acompañado tus docentes en el proceso de comprensión y expresión escrita de tu disciplina?
5. ¿Qué tipo de textos académicos suelen encargarte en clase? Define brevemente en que consiste cada uno.
6. ¿Cuáles organizadores gráficos conoces?
7. ¿Dónde sueles realizar tus tareas? ¿Qué condiciones tiene tu área de estudio?
8. ¿Cuál es el procedimiento que llevas a cabo en tus tareas de escritura?
9. Describe brevemente tu experiencia leyendo textos académicos sobre educación.
10. ¿Cuáles han sido tus experiencias menos gratas con la lectura en la universidad?
11. ¿Qué características tienen los textos académicos que realizas en tu disciplina?
12. ¿Qué formato de citación utilizan en tu disciplina?

TERCERA PARTE

Con base en el fragmento de "¿Existe la pedagogía?" de María Loreto Nervi elabora una reseña crítica o resumen.

Nervi, M. L. (2006). ¿Existe la pedagogía? Boletín de Investigación en Educación 1(21) 163-183.

Es común en nuestro medio social, académico y profesional hablar de pedagogía para hacer referencia a un sinnúmero de asuntos y problemas que, teniendo relación con lo educativo, no sabemos con exactitud si pertenecen propiamente al contexto de lo “pedagógico” y cual es este si estuviera identificado. Usamos el término de pedagogía indiscriminadamente, como sinónimo de lo educacional, o lo aplicamos a ámbitos diversos de lo educativo, tales como estudios de pedagogía, problemas pedagógicos, estudiantes de pedagogía, discurso pedagógico, práctica pedagógica, saber pedagógico e incluso hablamos de pedagogía universitaria o de pedagogía interactiva y designamos instituciones como nuestro Centro de Estudios Pedagógicos sin haber definido con precisión el contenido semántico del término.

La pregunta formulada se estima pertinente y necesaria, por cuanto tal polisemia e imprecisión conceptual también, como es lógico, afecta niveles más profundos, determinantes y complejos del problema, especialmente, en el campo meta-teórico. Allí es donde resulta, a lo menos, lógico y éticamente responsable preguntarse si es posible afirmar, con cierto grado de certeza, si podemos hablar de un saber pedagógico orgánico y organizado o si debemos reconocerlo como un conjunto disperso de saberes surgidos de la indefinición del estatuto de la pedagogía y sus campos de ocupación. Al parecer, desconocemos su larga historia como disciplina filosófica y sus actuales desafíos como empresa social en la era de la cientificidad.

Aparejado de la mano con ello, resulta necesario destacar, también, la falta de identificación de los saberes constitutivos y propios, inherentes al dominio de “lo pedagógico” y, consecuentemente, el impacto de tal indefinición en los planes de formación y en la identidad y desarrollo profesional de los docentes.

Paradójicamente y sólo a modo de ejemplo, Cox y Gysling (1990) al analizar la base de conocimiento comunicado y supuestamente adquirido en los procesos de formación a lo largo de una amplia perspectiva histórica, constataban que “la base de conocimiento de la formación ha crecido en forma continua -más cursos, de mayor grado de especialización y carreras impartidas a niveles superiores del sistema y de mayor extensión- no obstante lo cual, el estatuto de la profesión docente ha decrecido, puesto que se han deteriorado el valor de distinción social de ese saber. Los profesores son vistos como especialistas de la enseñanza; sin embargo, ya no son portadores del mejor y más elevado capital cultural”.

Lo mismo ocurre con lo que se ha denominado el territorio disciplinario de las ciencias de la educación; esto viene a complejizar más aún el problema si desde dicho campo convergen hacia la educación disciplinas disímiles entre sí, con objeto de estudio acotado a su propio ámbito de indagación, con fronteras disciplinarias más o menos establecidas y con desarrollos amplia y consistentemente consolidados durante todo el siglo XX.

El lenguaje en torno a la educación y a la pedagogía, como vemos, adolece de imprecisión y se encuentra débilmente codificado. Ello es evidencia de que también conceptualmente nos encontramos en una nebulosa difícil de despejar. Sin embargo, los requerimientos de mejoramiento cualitativo de nuestros quehaceres, sobre todo en el área de formación de nuestros docentes, obligan a una revisión y una actualización del problema enunciado, a través de la reapertura de un debate teórico, abandonado por décadas y, ahora a la luz de los desarrollos emergentes en el estudio epistemológico, especialmente en los campos de las ciencias humanas y sociales.

1. Realiza aquí tu producción escrita.

2. ¿Qué tipo de texto realicé?

a) reseña crítica

b) resumen

Apéndice F

Evaluación final (formato adaptado, original disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSew1sdn-M-flavdDgv1q-QG6XgbeKleiySssA_xVJRYscCWLA/viewform)

Instrucción: Con base en el fragmento del texto de Núñez- Rojas, A. y Tobón, S. (2006).

“Pedagogía y didáctica de las ciencias: El problema de los escenarios de aprendizaje”, elabora un resumen o una reseña crítica.

Nombre:

Fragmento de: Núñez- Rojas, A. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: El problema de los escenarios de aprendizaje. Revista Académica e Institucional de la U.C.P.R 1(75), 21-30.

Dentro de la reflexión acerca de la pedagogía y la didáctica, los escenarios de aprendizaje son fundamentales para pensar la condición del sujeto en la sociedad actual, como también en los procesos educativos y en las diferentes innovaciones curriculares y didácticas que se vienen implementando en la educación preescolar, básica, media, técnica y superior. Los escenarios de aprendizaje son lugares desde los cuales se construyen los diferentes campos de conocimiento que sustentan la didáctica de las ciencias como una disciplina emergente, cuyos fundamentos yacen en la filosofía de las ciencias y en la pedagogía experimental, y que la diferencian de otras disciplinas como la sociología de la educación y la psicología del aprendizaje.

Dado el interés actual sobre la enseñanza de las ciencias en los diferentes niveles educativos, en el presente artículo se presentan una serie de reflexiones en torno a las características específicas de la enseñanza de las ciencias, y los problemas que están

inmersos en este proceso de aprendizaje. Para ello se hace una diferenciación entre pedagogía y didáctica, y se analizan los diferentes modos de acercamiento de cada disciplina a los escenarios de aprendizaje, en la perspectiva de la tríada maestro, saber y estudiante.

El campo de la pedagogía.

El campo de la pedagogía fundamenta sus búsquedas en torno a la reflexión del acto o hecho educativo. Desde la concepción de Bedoya (1998:32b), la pedagogía se podría entender como un discurso teórico que se constituye en la medida en que problematiza y tematiza el objeto teórico denominado enseñanza.

La visión pedagógica articula dentro de su campo de reflexión una explicación a la formación de un ser humano actor y autor de experiencias de transformación social y cultural. En este sentido, una pedagogía que posibilite la calidad de la educación según Tamayo debe orientarse a la formación del carácter, la personalidad, la sensibilidad frente a lo social, lo político, lo económico y lo ético; y la didáctica, a su vez, en tanto prospectiva de enseñanza de 47 las ciencias, debe orientarse a la consolidación de un saber científico-técnico en el estudiante como dispositivo propio de las ciencias para favorecer el proceso de mediación pedagógica, y en general el desarrollo integral del estudiante (Tamayo, 2002, pp. 76-77). El mismo autor retornando algunos criterios de currículo, plantea que éste debe traducir operativamente los principios generales de una posición pedagógica determinada y lograr vincular la práctica pedagógica y la teoría educativa que la sustenta.

Didáctica de las ciencias

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores en torno a la pedagogía, se puede retomar a Tamayo (2002, pp. 72-73) cuando anota algunas acciones que en el fondo establecen una

reflexión frente a lo que es propio de la didáctica de las ciencias y que se diferencian con las de la pedagogía, a saber:

- Reconocer los diferentes estadios de desarrollo cognoscitivo en el estudiante.
- Identificar los conocimientos previos antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza.
- Buscar que el material de aprendizaje se relacione en forma substantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe.
- Pretender que el aprendizaje sea significativo y no repetitivo.
- Favorecer en todo momento la actividad del estudiante, orientada hacia la construcción de estructuras mentales que le permitan explicar y comprender la ciencia que estudia.

Los núcleos centrales sobre los cuales gira la producción de conocimiento en la DDC son básicamente: el concepto de transposición didáctica, la enseñanza significativa, la evaluación formadora, la autorregulación de los aprendizajes, los lenguajes más adecuados para ciertos aprendizajes y las formas de acercarse a la lógica de los estudiantes. Ello involucra de igual modo, el desarrollo de metodologías definidas en la problemática de la relación enseñanza aprendizaje, tales como: los mapas conceptuales de Novak, la heurística de Gowin, las redes sistémicas y semánticas, las entrevistas de Teachback, los mapas de Thagard, los análisis del discurso...

Realiza aquí tu producción escrita:

¿Qué tipo de texto realizaste?

a) reseña crítica

b) resumen

Cuestionario de percepción global y observaciones (formato adaptado, original disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSedv5Vu3NID8Bx1sMcA_ntG55YsMz9-tzTwAnxNY5qEcHvRTg/viewform)

PRIMERA PARTE

Contesta las siguientes preguntas de acuerdo con la escala señalada

Nombre:

- 1) Este curso me facilitó la información suficiente para comprender la importancia que tienen el área de estudio y los apuntes escolares en el proceso de construcción del conocimiento.
- 2) En este curso se enseñó con suficiencia el procedimiento para identificar ideas principales y secundarias
- 3) La estrategia de colocar una lectura gratuita al final de cada documento me aproximó a la lectura de literatura.
- 4) La información brindada en este curso me brinda herramientas para realizar con efectividad la lectura disciplinar y elaboración de un texto académico.
- 5) Se señalaron algunos tipos de textos académicos y su procedimiento de escritura a lo largo del curso
- 6) Este curso fomentó las prácticas de lectura y escritura disciplinar.

SEGUNDA PARTE

Contesta las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué consideras que faltó en la información facilitada sobre el área de estudio y los apuntes escolares?
- 2) ¿Qué agregarías a la información sobre la identificación de ideas principales y secundarias?
- 3) ¿Qué estrategias propones para promocionar la lectura en cursos digitales? ¿Consideras que la adoptada en este curso funcionó?
- 4) ¿Qué dudas te quedaron sin respuestas sobre el abordaje de la lectura disciplinar y la elaboración de textos académicos?
- 5) ¿Cuáles textos académicos se frecuentan en tu disciplina y no se abordaron en este curso?
- 6) ¿Qué aprendizajes te aportó este curso?
- 7) El curso utilizó diversos canales (podcast, pdf, contenido externo) para difundir su contenido. ¿Cuál fue el que más utilizaste y por qué?
- 8) En este apartado comenta tu opinión, sugerencias y observaciones sobre el curso.

Apéndice G

Segundo módulo: Apuntes escolares y hábitos de estudio		
	Cuestionario de Actitudes Iniciales	Cuestionario de Aprendizajes
Apuntes escolares	¿Cómo realizas tus apuntes escolares?	¿Consideras que lo señalado en los documentos de esta unidad sensibiliza sobre la importancia de los apuntes escolares? ¿Por qué?
	¿Cuál es la importancia de los apuntes escolares en tu formación disciplinaria?	
	¿Qué es lo que apuntas durante una clase?	¿Cambió tu actitud inicial sobre lo que debe contener los apuntes escolares para ser herramientas que ayuden en la construcción del conocimiento? ¿Por qué?
Área de estudio	¿Qué características tiene el lugar donde realizas tus tareas escolares?	¿Cambió tu percepción sobre la importancia del área de estudio y la realización de tareas escolares? ¿Por qué?
	¿Cuál es el proceso que empleas en la elaboración de tus tareas escolares?	
Tareas escolares	¿De qué manera consideras que coadyuvan las tareas en tu formación disciplinaria?	
Organizadores gráficos	¿En tus apuntes o elaboración de tus tareas escolares empleas ordenadores gráficos? ¿Por qué?	De los organizadores gráficos expuestos, ¿Cuáles consideras que son de mayor utilidad en tu disciplina?
	¿Sueles utilizar organizadores gráficos para comprender el contenido de las lecturas académicas? ¿Por qué? ¿Cuáles?	
Comportamiento lector		¿Cuál lectura gratuita de las que acompañaron los contenidos vistos en esta sección fue de mayor agrado para ti? ¿Por qué?

Tercer módulo: Rescate de ideas y redacción académica		
	Cuestionario de Actitudes Iniciales	Cuestionario de Aprendizajes
Redacción académica	¿Cómo describes tu experiencia escribiendo textos académicos? Descríbela.	¿Consideras que en esta sección se expone con suficiencia las características de la redacción académica? ¿Por qué?
	¿Cuáles características consideras que tiene la escritura académica?	¿Consideras que existió un cambio sobre tu conocimiento inicial de la escritura académica? ¿Por qué?
	¿Para qué se escriben textos académicos?	¿De qué manera se debe seleccionar la información que se incluirá en un documento académico?
Recuperación de ideas	¿Cómo se identifica una idea principal y una idea secundaria?	¿Qué es una cita? ¿Cómo se hace?
	¿Cómo se sabe si una fuente de información es confiable?	¿Cómo se escribe una idea que se recuperó de una fuente de información?
	¿Cuál es el procedimiento para escribir sobre lo leído en un documento académico?	¿Qué es la deshonestidad académica? ¿Cómo se puede evitar?
	¿Es correcto señalar el origen de la información que se usa en un texto académico? ¿Por qué?	¿Cuáles fueron las ideas principales de esta sección?
	¿Cómo seleccionas la información que incorporas a un documento?	
Comportamiento lector		Sobre las lecturas gratuitas, ¿Cuál fue tu favorita? ¿Por qué?

Cuarto módulo: Planeación y elaboración de textos académicos		
	Cuestionario de Actitudes Iniciales	Cuestionario de Aprendizajes
Planeación y elaboración de textos	¿Qué diferencia crees que exista entre un enunciado y un texto?	¿Qué características tiene un texto?
	¿Qué modalidades textuales conoces?	¿Cuáles son las modalidades textuales que se utilizan en tu disciplina? Menciona un ejemplo de aplicación.
	¿Qué tipos de textos académicos conoces?	De lo planteado en la unidad, ¿Qué tipos de textos académicos suelen encargarte?
	¿Pertenece a una comunidad discursiva académica? ¿Por qué?	¿Cuáles son las características de tu comunidad discursiva? ¿Qué los diferencia de otras?
	Describe el proceso de escritura que utilizas al redactar un texto académico	¿Cuáles son los elementos básicos que debe tener un texto? ¿En qué fase se recomienda trabajarlos?
	¿Cuál crees que sea la función del borrador en la escritura académica?	¿Qué procedimiento se recomienda seguir para elaborar un texto académico?
	Para ti, ¿Cuáles son las características básicas con las que debe contar un texto académico?	
	¿Qué modelo de citación utilizan en tu disciplina?	¿Cuál es la importancia del modelo de citación?
Comportamiento lector		8) Sobre las lecturas gratuitas, ¿Cuál fue tu favorita? ¿Por qué?

Apéndice H

Participante 1:

Producción inicial: Reseña crítica

El texto trata sobre la carencia de una definición establecida del término "pedagogía" y sus derivados, así como también indica que se le adjuntan conceptos que no ayudan a formar del todo una idea concisa de lo que es. Aunado a esto, los docentes ahora se han vuelto tan especializados que carecen de conocimientos generales.

Participante 2:

Producción inicial: Resumen

Se desconoce la historia de la pedagogía como disciplina filosófica y sus actuales desafíos como empresa social en la era de la científicidad. Por lo que comúnmente hablar de pedagogía hace referencia a tratar asuntos o problemas con la educación, por lo que la pedagogía resulta ser un conjunto disperso de saberes surgidos de la indefinición del estatuto de la pedagogía y sus campos de ocupación.

Cox y Gysling (1990) hicieron un análisis de la base de conocimiento comunicado y adquirido en los procesos de formación en una amplia perspectiva histórica obteniendo como resultado que “la base de conocimiento de la formación ha crecido en forma continua, los profesores resultan ser vistos como especialistas de la enseñanza; sin embargo, ya no son portadores del mejor y más elevado capital cultural”. Y lo mismo ocurre con lo que se ha denominado el territorio disciplinario de las ciencias de la educación

En conclusión, el lenguaje en torno a la educación y a la pedagogía es impreciso y con un codificado débil. Para mejorar cualitativamente los quehaceres en el área de formación de los docentes, remontan a una revisión y actualización del problema a tratar, por medio de la reapertura de un debate teórico en los campos de las ciencias humanas y sociales

Participante 3:

Producción inicial: Resumen

Es común en nuestro medio social, académico y profesional hablar de pedagogía para hacer referencia a un sinnúmero de asuntos y problemas que teniendo relación con lo educativo, no sabemos con exactitud si pertenecen propiamente al contexto de lo “pedagógico” y cual es este si estuviera identificado. La pregunta formulada se estima pertinente y necesaria, por cuanto tal polisemia e imprecisión conceptual también, como es lógico, afecta niveles más profundos, determinantes y complejos del problema, especialmente, en el campo meta-teórico. Allí es donde resulta, a lo menos, lógico y éticamente responsable preguntarse si es posible afirmar, con cierto grado de certeza, si podemos hablar de un saber pedagógico orgánico y organizado o si debemos reconocerlo como un conjunto disperso de saberes surgidos de la indefinición del estatuto de la pedagogía y sus campos de ocupación.

Paradójicamente y sólo a modo de ejemplo, Cox y Gysling (1990) al analizar la base de conocimiento comunicado y supuestamente adquirido en los procesos de formación a lo largo de una amplia perspectiva histórica, constataban que “la base de conocimiento de la formación ha crecido en forma continua, no obstante lo cual, el estatuto de la profesión docente ha decrecido, puesto que se han deteriorado el valor de distinción social de ese saber.

El lenguaje en torno a la educación y a la pedagogía, como vemos, adolece de imprecisión y se encuentra débilmente codificado. Ello es evidencia de que también conceptualmente nos encontramos en una nebulosa difícil de despejar.

Participante 4:

Producción inicial: reseña crítica

En el texto de Nervi titulado "¿Existe la pedagogía? Se expresan una serie de ideas en torno a lo complejo que es el estudio de la educación. Nervi dice que el mismo concepto de pedagogía presenta diferentes significados llegando a confundir a esta como palabra, disciplina o método.

Participante 5:

Producción inicial: Resumen

Usamos el término de pedagogía indiscriminadamente, como sinónimo de lo educacional. Al parecer, desconocemos su larga historia como disciplina filosófica y sus actuales desafíos como empresa social en la era de la cientificidad.

Aparejado de la mano con ello, resulta necesario destacar, también, la falta de identificación de los saberes constitutivos y propios, inherentes al dominio de "lo pedagógico" y, consecuentemente, el impacto de tal indefinición en los planes de formación y en la identidad y desarrollo profesional de los docentes. Lo mismo ocurre con lo que se ha denominado el territorio disciplinario de las ciencias de la educación; esto viene a complejizar más aún el problema si desde dicho campo convergen hacia la educación disciplinas disímiles entre sí, con objeto de estudio acotado a su propio ámbito de indagación, con fronteras disciplinarias más o menos establecidas y con desarrollos amplia y consistentemente consolidados durante todo el

siglo XX. El lenguaje en torno a la educación y a la pedagogía, como vemos, adolece de imprecisión y se encuentra débilmente codificado. Ello es evidencia de que también conceptualmente nos encontramos en una nebulosa difícil de despejar.

Participante 6:

Producción inicial: Resumen

El lenguaje en torno a la educación y a la pedagogía, como vemos, adolece de imprecisión y se encuentra débilmente codificado. Usamos el término de pedagogía indiscriminadamente, como sinónimo de lo educacional, o lo aplicamos a ámbitos diversos de lo educativo, tales como estudios de pedagogía, problemas pedagógicos, estudiantes de pedagogía, discurso pedagógico, práctica pedagógica, saber pedagógico e incluso hablamos de pedagogía universitaria o de pedagogía interactiva y designamos instituciones como nuestro Centro de Estudios. Ello es evidencia de que también conceptualmente nos encontramos en una nebulosa difícil de despejar. Sin embargo, los requerimientos de mejoramiento cualitativo de nuestros quehaceres, sobre todo en el área de formación de nuestros docentes, obligan a una revisión y una actualización del problema enunciado, a través de la reapertura de un debate teórico. Al parecer, desconocemos su larga historia como disciplina filosófica y sus actuales desafíos como empresa social en la era de la científicidad.

Apéndice I

Ejercicio 1 “La persecución del maestro- Alexandra David-Néel”:

¿Cuál es la idea principal del texto?

P1: Las enseñanzas de Tilopa se encontraban en cualquier situación, buena o mala.

P2: Un discípulo busca al maestro Tilopa

P3: Un discípulo atravesó el país en busca del maestro predestinado.

P4: Encontrar la fuerza y valentía del discípulo

P5: Un discípulo busca a su maestro llamado Tilopa.

P6: Existió un maestro predestinado que murió en un pueblo y su discípulo lo busca.

¿Cuáles son las ideas secundarias?

P1: Los diferentes ejemplos de situaciones por los que pasa el discípulo para conocer a Tilopa.

P2: El discípulo lo encuentra varias veces en su camino de distintas formas pero este no lograba reconocerlo y Tilopa se escapaba susurrándole que él había sido a quien no reconoció, pero al final, el discípulo entiende que Tilopa está presente en el prójimo y al no rechazarlo cómo las veces anteriores, Tilopa no escapa esta vez.

P3: Lo perseguía de ciudad en ciudad, siempre con atraso. -Sale un borracho y con voz estrepitosa le ofrece vino. El discípulo rehúsa, indignado. La casa entera desaparece; el discípulo queda solo en mitad del campo. -Un aldeano le pide ayuda para cuerear un caballo muerto; asqueado, el discípulo se aleja sin contestar; una burlona voz le grita: Yo era Tilopa. - En un desfiladero un hombre arrastra del pelo a una mujer. El discípulo ataca al forajido y logra que suelte a su víctima. -Encuentra a Tilopa en un cementerio.

P4: Li que vivió el discípulo

P5: Los diferentes escenarios donde hay lecciones para el discípulo de Tilopa.

P6: Los distintos lugares donde cree ver a Tilopa.

Ejercicio 2 “Pedagogía y didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos”:

¿Cuál es la idea principal de este fragmento?

P1: La diferencia entre la pedagogía y la didáctica.

P2: Las diferencias y la relación que tienen la pedagogía y la didáctica en torno a la educación contemporánea

P3: La pedagogía y la didáctica integran dos campos cuya naturaleza, medios y finalidades, reflejan el debate contemporáneo de la educación.

P4: La fusión de dos campos para la autorealización de una sola

P5: Señalar que la pedagogía y la didáctica no es lo mismo.

P6: Pedagogía y didáctica son diferentes, hay un error categorial.

¿Cuáles son las ideas secundarias?

Participante 1:

El origen de cada una, así como el objetivo de la educación y el resultado de la diferencia entre ambos campos.

Participante 2:

la pedagogía busca comprender las finalidades de la educación, la didáctica fija sus límites en el aprendizaje

Participante 3:

-La educación aboga por la libertad como autodeterminación.

-La pedagogía busca comprender las finalidades de la educación.

-La dialéctica fija sus límites en el aprendizaje.

Participante 4:

Los. Límites y el aprendizaje que llevan cada una.

Participante 5:

El breve recuento de cosas para diferencias una de otra.

Participante 6:

las ideas que presenta a favor del porqué son diferentes estas carreras.

Apéndice J

Participante 1:

Producción final: Reseña crítica

Este fragmento tiene como objetivo dar a conocer la diferencia entre pedagogía y didáctica en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de las ciencias se refiere. La pedagogía, en este caso, ve por el desarrollo del estudiante fuera del contexto escolar, hacia lo cultural, social, ético, etc. Sin embargo, la didáctica se enfoca en el desarrollo dentro del contexto académico, donde esta se preocupa por el desarrollo cognoscitivo del estudiante, sus conocimientos previos, su estilo de aprendizaje, entre otras cosas

Participante 2:

Producción final: Resumen

La pedagogía y la didáctica en los escenarios de aprendizaje

Los escenarios de aprendizaje son los lugares donde se construyen los diferentes campos de conocimiento sustentadores de la didáctica de las ciencias como una disciplina centrada en el sujeto dentro de la sociedad actual, los procesos educativos y las innovaciones curriculares y didácticas en la educación.

La didáctica, está orientada a la consolidación de un saber científico-técnico como dispositivo de las ciencias que favorece la mediación pedagógica y el desarrollo integral de los estudiantes, Esta se fundamenta de la filosofía de las ciencias y la pedagogía experimental. A su vez, la pedagogía se basa en búsquedas reflexivas hacía el acto educativo, constituyendo, problematizando y tematizando el objeto teórico de la enseñanza.

La pedagogía por su lado, ve al ser humano como actor y autor de experiencias de transformación social y cultural, orientándolo a la formación del carácter, la personalidad, la sensibilidad frente a lo social, lo político, lo económico y lo ético

La didáctica de las ciencias se diferencia de la pedagogía al saber reconocer los diferentes estadios de desarrollo cognoscitivo, identificar los conocimientos previos antes del proceso de enseñanza, buscar que el material de aprendizaje se relacione en forma substantiva con los saberes del estudiante, pretender que el aprendizaje sea significativo, favorecedor a la actividad del estudiante orientada hacia la construcción de estructuras mentales que explican la ciencia que estudia

Participante 3:

Producción final: Resumen

Dentro de la reflexión acerca de la pedagogía y la didáctica, los escenarios de aprendizaje son fundamentales para pensar la condición del sujeto en la sociedad actual, como también en los procesos educativos y en las diferentes innovaciones curriculares y didácticas que se vienen implementando en la educación. Los escenarios de aprendizaje son lugares desde los cuales se construyen los diferentes campos de conocimiento que sustentan la didáctica de las ciencias como una disciplina emergente.

El campo de la pedagogía

El campo de la pedagogía fundamenta sus búsquedas en torno a la reflexión del acto o hecho educativo. La pedagogía se podría entender como un discurso teórico que se constituye en la medida en que problematiza y tematiza el objeto teórico denominado enseñanza (Bedoya, 1998:32b).

La visión pedagógica articula dentro de su campo de reflexión una explicación a la formación de un ser humano actor y autor de experiencias de transformación social y cultural.

Los núcleos centrales sobre los cuales gira la producción de conocimiento en la DDC son básicamente: el concepto de transposición didáctica, la enseñanza significativa, la evaluación formadora, la autorregulación de los aprendizajes, los lenguajes más adecuados para ciertos aprendizajes y las formas de acercarse a la lógica de los estudiantes.

Participante 4:

Producción final: reseña crítica

Este texto de Nuñez- Rojas y Tobón expone como incide la pedagogía y cuál es su papel dentro de la didáctica de las ciencias. Señalan que la educación está ligada al contexto y eso se denomina escenario de aprendizaje. Se menciona que la diferencia entre pedagogía y didáctica es que la primera es teoría y la segunda es método o herramienta.

Participante 5:

Producción final: Resumen

Los escenarios de aprendizaje son lugares desde los cuales se construyen los diferentes campos de conocimiento que sustentan la didáctica de las ciencias como una disciplina emergente, cuyos fundamentos yacen en la filosofía de las ciencias y en la pedagogía experimental, y que la diferencian de otras disciplinas como la sociología de la educación y la psicología del aprendizaje.

El campo de la pedagogía fundamenta sus búsquedas en torno a la reflexión del acto o hecho educativo. La visión pedagógica articula dentro de su campo de reflexión una explicación a la formación de un ser humano actor y autor de experiencias de transformación social y cultural.

Por otro lado, los núcleos centrales sobre los cuales gira la producción de conocimiento en la didáctica de las ciencias son básicamente: el concepto de transposición didáctica, la enseñanza significativa, la evaluación formadora, la autorregulación de los aprendizajes, los lenguajes más adecuados para ciertos aprendizajes y las formas de acercarse a la lógica de los estudiantes.

Participante 6:

Producción final: Resumen

El campo de la pedagogía.

El campo de la pedagogía fundamenta sus búsquedas en torno a la reflexión del acto o hecho educativo. Desde la concepción de Bedoya (1998:32b), la pedagogía se podría entender como un discurso teórico que se constituye en la medida en que problematiza y tematiza el objeto teórico denominado enseñanza.

La visión pedagógica articula dentro de su campo de reflexión una explicación a la formación de un ser humano actor y autor de experiencias de transformación social y cultural. En este sentido, una pedagogía que posibilite la calidad de la educación según Tamayo debe orientarse a la formación del carácter, la personalidad, la sensibilidad frente a lo social, lo político, lo económico y lo ético; y la didáctica, a su vez, en tanto prospectiva de enseñanza de las ciencias, debe orientarse a la consolidación de un saber científico-técnico en el estudiante como dispositivo propio de las ciencias para favorecer el proceso de mediación pedagógica, y en general el desarrollo integral del estudiante (Tamayo, 2002, pp. 76-77).

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores en torno a la pedagogía, se puede retomar a Tamayo (2002, pp. 72-73) cuando anota algunas acciones que en el fondo establecen una reflexión frente a lo que es propio de la didáctica de las ciencias y que se diferencian con las de la pedagogía, a saber:

- Reconocer los diferentes estadios de desarrollo cognoscitivo en el estudiante.
- Identificar los conocimientos previos antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza.
- Buscar que el material de aprendizaje se relacione en forma substantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe.
- Pretender que el aprendizaje sea significativo y no repetitivo.
- Favorecer en todo momento la actividad del estudiante, orientada hacia la construcción de estructuras mentales que le permitan explicar y comprender la ciencia que estudia.

Glosario

Acercamiento a la lectura: Es una manera de denominar los esfuerzos por promover la lectura.

Alfabetización académica: Por lo regular se refiere al conjunto de habilidades que dan paso a la inclusión de la respectiva comunidad académica.

Alfabetización informacional: Se refiere a la adquisición de nuevas habilidades que auxilien en la búsqueda, selección, evaluación y comunicación de la información

Comportamiento lector: Se puede entender como una conducta compleja que auxilia en el entendimiento de conceptos.

Escritura académica: Es la tarea de escritura que se caracteriza por estar basada en evidencia, organización lógica e impersonal.

Lectura académica: Como su nombre lo indica, es la tarea de lectura que está situada en un entorno disciplinario.

TIC: Por sus siglas significa Tecnologías de la Información y Comunicación. En este término se engloban todos los recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar o compartir información en un soporte electrónico.