

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

**DISEÑO DE UN MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN
INFORMACIONAL Y EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTOESCRITURA EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR.**

POR:

RITA CID REYES

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

OCTUBRE 2025



CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO A OCTUBRE 2025.

Diseño de un modelo para la enseñanza de la alfabetización informacional y el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación superior. Tesis presentada por Rita Cid Reyes como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Educación, Artes y Humanidades ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador Académico

Dra. José Refugio Romo González
Presidente

Fecha:

Comité:

Director(a) de Tesis: Dr. Juan Daniel Machin Mastromatteo

Codirector(a): Dra. Merizanda María del Carmen Ramírez Aceves

Vocal 3: Dr. Javier Tarango Ortiz

Secretario(a): Dr. Fidel González Quiñones

Se certifica, bajo protesta de decir verdad, que las firmas consignadas al pie del presente documento son de carácter original y auténtico, correspondiendo de manera inequívoca a los responsables de las labores de dirección, seguimiento, asesoría y evaluación, en estricta conformidad con lo dispuesto en la normatividad vigente de esta institución universitaria



Diseño de un modelo para la enseñanza de la alfabetización informacional y el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación superior

Rita Cid Reyes

Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas de la Autora

Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y de Posgrado, Doctorado en Educación, Artes y Humanidades (DEAH).

Proyecto financiado por el Programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrado (SNP) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Rita Cid Reyes  <https://orcid.org/0000-0001-7655-5860>

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Rita Cid Reyes. Correo electrónico:  ritacidreyes@gmail.com

Director de Tesis: Dr. Juan Daniel Machin Mastromatteo

Comité de Tesis: Dr. Javier Tarango Ortiz, Dr. José Refugio Romo González, Dr. Fidel González Quiñones

Codirectora: Dra. Merizanda María del Carmen Ramírez Aceves

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx>

Se manifiesta que no existe algún conflicto de intereses.

Citar en APA (4ª edición en español): Cid Reyes, R. (2025). *Diseño de un modelo para la enseñanza de la alfabetización informacional y el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación superior* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx>



Resumen

Esta investigación tuvo como propósito diseñar y validar un modelo didáctico para la enseñanza de la *alfabetización informacional* (ALFIN) centrada en la lectura y escritura académicas en la educación superior. El estudio se fundamentó en la necesidad de fortalecer las competencias informacionales y discursivas de los estudiantes universitarios y los desafíos que encuentran para lograr un uso crítico de la información científica para elaborar trabajos académicos. La metodología se basó en el enfoque de investigación-acción, pero limitado a la etapa de planeación y se sustentó teóricamente en la *Pedagogía del Género Discursivo* (PGD) y el *Marco de Referencia* de la *Association of College and Research Libraries*. Dichos enfoques permitieron articular un análisis de los géneros académicos con las competencias informacionales, integrando la lectura, la escritura y la gestión ética de la información en un proceso formativo unificado que se presenta como propuesta validada en la forma de un *modelo para la enseñanza de la alfabetización informacional y el fortalecimiento de la lectoescritura en la educación superior*. El diseño de dicho modelo diseñado se estructuró en tres etapas (exploración, producción y socialización) y en diez módulos que abordaron desde el reconocimiento del contexto académico hasta la comunicación de resultados de aprendizaje. Cada módulo se formuló con objetivos, contenidos, actividades y evidencias alineadas con la taxonomía revisada de Bloom, promoviendo la progresión cognitiva del estudiante. Para su validación, se aplicó el método Delphi, contando con la participación de 35 jueces expertos de once países, quienes fueron seleccionados del directorio EXIT. Estos jueces evaluaron los componentes del modelo en términos de pertinencia, coherencia y aplicabilidad. Los resultados del proceso de validación mostraron altos niveles de consenso entre los expertos, lo que permitió ajustar la redacción de sus objetivos y la secuencia de sus módulos, consolidando la congruencia entre los fundamentos teóricos y los elementos didácticos. Los hallazgos confirmaron que el modelo constituye una herramienta viable para apoyar al docente en orientar al estudiante universitario para mejorar su uso de la información científica, así como sus habilidades de ALFIN y de lectoescritura. Además, los expertos reconocieron su potencial para adaptarse a distintos contextos educativos, programas académicos y modalidades de enseñanza. Se concluye que la aplicación del modelo puede promover una enseñanza integrada de ALFIN y la lectoescritura, así como ofrecer una base para futuras investigaciones orientadas a su implementación, evaluación longitudinal y desarrollo de materiales didácticos complementarios.

Palabras clave: alfabetización informacional, lectura y escritura académicas, pedagogía del género discursivo, educación superior, modelo didáctico, investigación-acción, didáctica universitaria, escritura científica, método Delphi, uso ético de la información.



Abstract

This research aimed to design and validate a didactic model for teaching *information literacy* (INFOLIT) focused on academic reading and writing in higher education. The study was based on the need to strengthen the informational and discursive competencies of university students and to address the challenges they face in developing a critical use of scientific information to produce academic work. The methodology followed an action research approach, limited to the planning stage, and was theoretically grounded in the *Pedagogy of the Discursive Genre* (PDG) and the *Framework for Information Literacy* of the *Association of College and Research Libraries*. These frameworks made it possible to articulate an analysis of academic genres with informational competencies, integrating reading, writing, and the ethical management of information in a unified formative process presented as a validated model for teaching INFOLIT and strengthening academic literacy in higher education. The model was structured in three stages (exploration, production, and socialization) and ten modules addressing topics ranging from the recognition of the academic context to the communication of learning outcomes. Each module was designed with objectives, contents, activities, and evidence aligned with the revised Bloom's taxonomy, promoting the student's cognitive progression. For validation, the Delphi method was applied with the participation of 35 expert judges from eleven countries, selected from the EXIT directory. These experts evaluated the model's components in terms of relevance, coherence, and applicability. The validation results showed high levels of consensus among the judges, which led to adjustments in the wording of objectives and the sequencing of modules, consolidating the alignment between theoretical foundations and didactic elements. The findings confirmed that the model constitutes a viable tool to support instructors in guiding university students to improve their use of scientific information, as well as their INFOLIT and academic reading and writing skills. In addition, experts recognized its potential to adapt to different educational contexts, academic programs, and teaching modalities. It is concluded that the application of the model can promote an integrated approach to teaching INFOLIT and academic literacy and provide a foundation for future research focused on its implementation, longitudinal evaluation, and the development of complementary instructional materials.

Keywords: information literacy, academic reading and writing, pedagogy of the discursive genre, higher education, didactic model, action research, university teaching, scientific writing, Delphi method, ethical use of information.



Dedicatoria

 Para Valentina, esta tesis también es tuya.

➔ A mis padres, que me han dado TODO en la vida.



Agradecimientos

- ✪ A mi director, el Dr. Juan D. Machin Mastromatteo, siempre le estaré agradecida por su constante y colosal ayuda, su exigencia y calidad académica-científica son un ejemplo para mí, esto es solo el comienzo de una carrera científica!

- ✋ A la Dra. Merizanda Ramírez, agradezco su ayuda, sus consejos, su guía y el contagio de mucha alegría durante la estancia virtual en la Universidad Autónoma del Estado de México. Conocerla fue una fuente de inspiración y motivación que nunca olvidaré. ¡Gracias, doctora!

- 📖 Al comité académico por su apoyo y su admirable compromiso con la calidad de la formación científica de sus estudiantes, agradezco de manera particular a:
 - 📖 Dr. Javier Tarango
 - 📖 Dr. José Romo y
 - 📖 Dr. Fidel González

Agradezco a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por otorgarme la beca para estudiar el doctorado en Educación, Artes y Humanidades, sin cuyo apoyo no hubiera sido posible este trabajo, ni la formación científica recibida.



Productos derivados de esta tesis

Publicaciones

- Cid-Reyes, R., y Machin-Mastromatteo, J. D. (2025). *La didáctica de ALFIN en la universidad: Qué, cómo y, sobre todo, por qué*. En T. de J. García-Cortés (Coord.), *Horizontes e innovación: 25 años de ciencia y talento en movimiento en la UTCH* (pp. 41-60). Universidad Tecnológica de Chihuahua. <https://tinyurl.com/5busmpda>
- Cid-Reyes, R., Machin-Mastromatteo, J. D., Ramírez Aceves, M., y Tarango, J. (2025). Modelo para la redacción del género académico-estudiantil examen parcial escrito desde el enfoque de ALFIN. En L. Escalona Ríos, E. E. Barber, y N. Bentivegna (Coords.), *Prospectiva de la formación de profesionales de la información para las sociedades del conocimiento* (pp. 511-541). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/1169

Ponencias y conferencias

- Cid-Reyes, R., y Machin-Mastromatteo, J. D. (2023). Modelo para el desarrollo de competencias en la redacción del texto académico-estudiantil desde el enfoque de ALFIN. En *3er Congreso Internacional de Investigación sobre Educación en Bibliotecología, Documentación y Archivística*. Ciudad de México, México.



Tabla de contenido

Lista de tablas	13
Lista de figuras.....	15
Lista de abreviaturas.....	16
Capítulo I. Introducción	17
Antecedentes	18
Enseñanza de las competencias para el siglo XXI	18
Enseñanza de ALFIN en la universidad.....	20
Enseñanza de la lectura y escritura académicas en la universidad	21
Planteamiento del problema	23
Objetivos	25
Preguntas de investigación.....	25
Justificación.....	25
Marco conceptual	26
Capítulo II. Marco teórico	30
La enseñanza de las habilidades del siglo XXI.....	30
Marcos de competencias para el siglo XXI.....	32
Componentes de las competencias educacionales	35
La enseñanza universitaria de la alfabetización informacional	40
Por qué se enseña alfabetización informacional.....	41
Quién enseña alfabetización informacional.....	42
Cómo se enseña alfabetización informacional.....	42
Áreas de oportunidad en la enseñanza de alfabetización informacional en la universidad	45
Alfabetización informacional a lo largo de toda la carrera.....	45
La enseñanza de la lectura y escritura de nivel superior	46
Material didáctico diseñado y elaborado ex profeso	46
El Marco de referencia, sus bases y su aplicación didáctica	47
Base 1. La autoridad científica es una construcción social contextual	50
Base 2. El proceso de creación de información	51
Base 3. El valor de la información	52
Base 4. La investigación como indagación	53
Base 5. La conversación académica	54
Base 6. La búsqueda de información como exploración estratégica	56



La enseñanza de la lectura y escritura de nivel superior	57
La Pedagogía del Género Discursivo	61
Modelos de escritura basados en la PGD.....	64
La PGD y ALFIN: 6 motivos para su integración	68
El ciclo de escritura académica desde el enfoque de ALFIN	82
Exploración del contexto académico: la evaluación	84
Exploración del género académico-estudiantil	87
Exploración de la alfabetización informacional	91
Producción del texto	95
Planificación. 1/4 Punto de partida: las ideas	96
Planificación 2/4 Acopio de información científica	98
Planificación 3/4 La lectura crítica de la información.....	99
Planificación 4/4 Análisis y organización del contenido para poder escribir	101
Redacción académica	105
Revisión, corrección y edición del texto	107
Socialización de la escritura	109
Capítulo III. Metodología	111
Diseño de la investigación	111
Población y muestra	111
Consideraciones éticas	112
Instrumento de recolección de datos	112
Validación del instrumento.....	113
Método para el análisis de datos.....	113
Investigación-acción.....	114
Ciclo de escritura académica desde el enfoque de alfabetización informacional.....	116
Etapa de exploración	117
Etapa de producción del texto	118
Etapa de socialización de la escritura	119
Modelo de redacción académica.....	120
Etapa 1. Exploración del contexto académico (Módulos 1 a 3)	122
Módulo 1. El contexto académico de la evaluación.....	122
Módulo 2. Exploración del género académico-estudiantil	124
Módulo 3. Exploración de la alfabetización informacional	128
Etapa 2. Producción del texto (Módulos 4 a 9)	131



Módulo 4. Punto de partida: las ideas	132
Módulo 5. Acopio de información científica.....	134
Módulo 6. La lectura crítica de la información.....	135
Módulo 7. Análisis y organización del contenido para poder escribir.....	137
Módulo 8. Redacción académica	139
Módulo 9. Revisión, corrección y edición del texto	141
Etapa 3. Socialización de la escritura	143
Módulo 10. Socialización de la escritura	143
Capítulo IV. Análisis de resultados.....	145
Análisis de la etapa 1 de exploración. Módulos 1 al 3 (ítems 1 al 33)	147
Módulo 1. Exploración de la evaluación académica	148
Módulo 2. Exploración del género académico-estudiantil	156
Módulo 3. Exploración de ALFIN.....	161
Análisis de la etapa 2 de producción textual. Módulos 4 a 9 (ítems 34 a 98)	167
Módulo 4. Punto de partida: las ideas	168
Módulo 5. Acopio de información	174
Módulo 6. La lectura crítica de la información.....	179
Módulo 7. Análisis y organización del contenido para poder escribir.....	184
Módulo 8. Redacción académica	189
Módulo 9. Revisión, corrección y edición del texto.	193
Análisis de la Etapa 3. Socialización de la escritura. Módulo 10 (ítems 99 al 109)	196
Módulo 10. Socialización de la escritura	197
Resultados generales de la propuesta	201
Capítulo V. Discusión	205
Etapa 1 De exploración	205
Módulo 1 Exploración de la evaluación académica	205
Módulo 2 Exploración del género académico-estudiantil	208
Módulo 3 Exploración de la alfabetización informacional	210
Etapa 2. Producción del texto.....	213
Módulo 4 Punto de partida: las ideas	213
Módulo 5 Acopio de información científica.....	216
Módulo 6 La lectura crítica de la información.....	217
Módulo 7 Análisis y organización del contenido para poder escribir.....	218
Módulo 8 Redacción académica	219



Módulo 9 Revisión, corrección y edición del texto	220
Etapa 3. Socialización de la escritura	220
Capítulo VI. Conclusión.....	222
Respuestas a las preguntas de investigación.....	222
Pregunta principal	222
¿Cómo se integran la PGD y la ALFIN en una propuesta didáctica para la lectura y la escritura académicas?	223
¿Cómo se interrelacionan algunas competencias ALFIN con la didáctica de la lectura y la escritura académicas en esta propuesta didáctica?	224
¿Cuál es el proceso para diseñar un modelo de enseñanza de la lectura y la escritura académicas desde el enfoque ALFIN en el ámbito universitario?.....	224
Cumplimiento de objetivos.....	225
Objetivo general.....	225
Reestructurar el esquema de la PGD para integrar ALFIN.	226
Interrelacionar las competencias ALFIN con la enseñanza de la lectura y la escritura académicas de nivel universitario.....	226
Diseñar una propuesta temática para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, desde el enfoque de ALFIN de nivel universitario.....	226
Oportunidades para futuras investigaciones.....	227
Referencias	228
Anexo 1. Cuestionario.....	242
Anexo 2. Integración de enfoques y estructura.....	255
Anexo 3. Fundamentación taxonómica	256
Anexo 4. Actividades de evaluación y materiales y recursos para cada módulo ..	266



Lista de tablas

Tabla 1. Qué se enseña en ALFIN.....	41
Tabla 2. Enfoques para la enseñanza de la escritura	81
Tabla 3. Estructura del contenido temático del ciclo de lectoescritura académica desde el enfoque de ALFIN	84
Tabla 4. Contenido temático del Módulo 1	86
Tabla 5. Etapa de Exploración del género académico-estudiantil.....	90
Tabla 6. Contenido temático de la Guía de ALFIN	92
Tabla 7. Contenido temático de la etapa de exploración de la alfabetización informacional	94
Tabla 8. Subetapas del proceso de redacción del texto	95
Tabla 9. Contenido temático de la subetapa 1/4 punto de partida: las ideas	96
Tabla 10. Contenido temático de la subetapa 2/4 acopio de información.....	98
Tabla 11. Contenido temático de la subetapa 3/4 la lectura crítica de la información	100
Tabla 12. Contenido temático de la subetapa 4/4 Análisis y organización del contenido para poder escribir	103
Tabla 13. Contenido temático de la etapa de redacción académica	105
Tabla 14. Contenido temático de la etapa de revisión, edición y corrección del texto.....	108
Tabla 15. Contenido temático de la etapa de socialización de la escritura	110
Tabla 16. Etapas del proceso de la investigación-acción.....	116
Tabla 17. Etapa 1. De exploración	118
Tabla 18. Etapa 2. El proceso de producción	118
Tabla 19. Etapa 3. De socialización	119
Tabla 20. Objetivos y competencias de alfabetización informacional.....	121
Tabla 21. ejemplo de la estructura del contenido de cada módulo	121
Tabla 22. Objetivos y competencias de alfabetización informacional del Módulo 1	123
Tabla 23. Sugerencia del contenido para el Módulo 1: Exploración de la evaluación académica.....	124
Tabla 24. Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 2.....	125
Tabla 25. Sugerencia del contenido para el Módulo 2: Exploración del género académico-estudiantil.....	127
Tabla 26. Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 3.....	129
Tabla 27. Sugerencia del contenido para el Módulo 3: Exploración de la alfabetización informacional	131



Tabla 28. Objetivos y competencias de alfabetización informacional para el Módulo 4.....	132
Tabla 29. Temas sugeridos para el Módulo 4: Punto de partida: las ideas	133
Tabla 30. Objetivos y competencias de alfabetización informacional para el Módulo 5.....	134
Tabla 31. Temas sugeridos para el contenido del Módulo 5	135
Tabla 32. Objetivos y competencias de alfabetización informacional del Módulo 6.....	136
Tabla 33. Temas sugeridos para el contenido del Módulo 6.....	137
Tabla 34. Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 7.....	138
Tabla 35. Temas sugeridos para el contenido del Módulo 7	139
Tabla 36. Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 8.....	140
Tabla 37. Temas sugeridos para el contenido del Módulo 8.....	141
Tabla 38. Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 9.....	141
Tabla 39. Temas sugeridos para el contenido del Módulo 9.....	142
Tabla 40. Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 10.....	143
Tabla 41. Temas sugeridos para el contenido del Módulo 10	144
Tabla 42. Número de encuestados por sexo.....	145
Tabla 43. Número de encuestados por país	146
Tabla 44. Estadísticos del Módulo 1.....	149
Tabla 45. Estadísticos del Módulo 2	156
Tabla 46. Estadísticos del Módulo 3	162
Tabla 47. Estadísticos del Módulo 4	169
Tabla 48. Estadísticos del Módulo 5	174
Tabla 49. Estadísticos del Módulo 6	180
Tabla 50. Estadísticos del Módulo 7	185
Tabla 51. Estadísticos del Módulo 8.....	190
Tabla 52. Estadísticos del Módulo 9	194
Tabla 53. Estadísticos del Módulo 10.....	198
Tabla 54. Estadísticos de todos los módulos.....	202



Lista de figuras

Figura 1. Los elementos clave y su relación entre ellos.....	63
Figura 2. Modelo para el análisis del género	65
Figura 3. Modelo pedagógico para la enseñanza de la lectura y escritura.....	66
Figura 4. Etapas del ciclo de escritura académica	66
Figura 5. Ciclo de lectoescritura académica desde el enfoque de ALFIN	67
Figura 6. Continuum instruccional	75
Figura 7. El ciclo de escritura académica	83
Figura 8. Ciclo de lectoescritura académica desde el enfoque de ALFIN	83
Figura 9. Género académico estudiantil examen parcial escrito	89
Figura 10. Elementos de la guía de ALFIN de diez pasos	91
Figura 11. El Ciclo de escritura académica	117
Figura 12. Etapas y módulos del modelo para la enseñanza de la redacción académica a partir de estándares de alfabetización informacional.....	122
Figura 13. Guía de alfabetización informacional en diez pasos	128
Figura 14. Módulos que componen la Etapa 2 Producción del texto.....	131
Figura 15. Ciclo de escritura académica desde el enfoque de alfabetización informacional	147
Figura 16. Ubicación del Módulo 1 en el modelo	148
Figura 17. Ubicación del Módulo 2 en el Modelo.....	156
Figura 18. Ubicación del Módulo 3 en el Modelo.....	161
Figura 19. Ciclo de escritura de ALFIN	168
Figura 20. Ubicación del Módulo 4 en el Modelo.....	169
Figura 21. Ubicación del Módulo 5 en el Modelo.....	174
Figura 22. Ubicación del Módulo 6 en el Modelo	180
Figura 23. Ubicación del Módulo 7 en el Modelo	185
Figura 24. Ubicación del Módulo 8 en el Modelo	189
Figura 25. Ubicación del Módulo 9 en el Modelo	193
Figura 26. Ciclo de escritura de alfabetización informacional.....	196
Figura 27. Ubicación del Módulo 10 en el Modelo.....	197



Lista de abreviaturas

A New Curriculum for Information Literacy (ANCIL)

Alfabetización Informacional (ALFIN)

Association of College and Research Libraries (ACRL)

Competencias del siglo XXI (C21)

Inteligencia Artificial Generativa (IAG)

Introducción, Desarrollo y Conclusión (IDC)

Introducción, Metodología, Resultados y Discusión (IMRyD)

Investigación-Acción (IA)

Journal Citation Reports (JCR)

Lingüística Sistémico-Funcional (LSF)

Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA)

Pedagogía del Género Discursivo (PGD)

Social Science Citation Index (SSCI)

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

Tabla de la Taxonomía Revisada (TTR)

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)



Capítulo I. Introducción

Existe evidencia que comprueba que los conocimientos y habilidades de la alfabetización informacional (ALFIN) en la universidad repercuten de manera positiva en el desempeño de los estudiantes, porque el éxito académico depende mayormente de saber usar información (Bruce y Hughes, 2010; Badke, 2017). Como señala Eisenberg (2008), “la educación se basa fundamentalmente en la información” (p. 39). Esto se debe a que, en el manejo de la información, están involucradas otras habilidades básicas, como la lectura y la escritura. En este proyecto de investigación se defiende la necesidad de integrar ALFIN en los estudios de nivel superior desde un enfoque práctico y a través de un modelo transdisciplinar que pone en relieve las habilidades de lectura y escritura en las actividades de aprendizaje. En este trabajo convergen tres bloques temáticos: (1) ALFIN; (2) didáctica de la lectura y la escritura de nivel superior; y (3) competencias transversales en la universidad.

Cuando ALFIN se integra al aula universitaria suele hacerse por dos medios, uno es a través de cursos breves de capacitación que ofrece el departamento de biblioteca y otro es en la redacción académica. En esta investigación se desarrolló una propuesta temática para la enseñanza de ALFIN a través de la redacción académica, pero también de la lectura académica, ambas en el marco de la enseñanza de nivel superior.

La enseñanza de estas habilidades se sustenta en didácticas específicas; por tal motivo, se eligió *pedagogía del género discursivo* (PGD) como base teórica de la enseñanza de la lectura y escritura. Esta teoría sostiene que la enseñanza de la escritura se lleva a cabo a partir de las características propias del género discursivo que se pretende enseñar. Ahora bien, en lo que respecta a los conocimientos de ALFIN se encuentran los géneros discursivos (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2016). Sumado a esto y en armonía con los enfoques educativos actuales, esta propuesta temática aspira a contribuir al desarrollo de las competencias del Siglo XXI (C21).

Con lo anterior, en esta investigación se desarrolló un modelo para la enseñanza de ALFIN, enfocado en la lectura y la escritura de nivel superior, con el objetivo de subsanar deficiencias identificadas en la bibliografía consultada. Desde el punto de vista metodológico, se sustenta en la investigación acción, pero se limita únicamente a la primera etapa que corresponde a la preparación, por lo tanto, se desarrolla y presenta el modelo en la forma de una propuesta temática de su contenido, el cual se sometió a la evaluación de expertos, a través del método Delphi.

En este capítulo se presentan los siguientes apartados: los antecedentes de las investigaciones sobre las C21, la enseñanza de ALFIN en la universidad y la enseñanza de la lectura



y la escritura académicas en la universidad; el planteamiento del problema; los objetivos de la investigación; las preguntas de investigación; la justificación; y el marco conceptual.

Antecedentes

En este apartado se presentan algunas investigaciones realizadas en torno a los ejes temáticos de esta investigación. Se presentan siguiendo un orden de lo general a lo particular.

Enseñanza de las competencias para el siglo XXI

El término C21 se refiere a un conjunto de habilidades consideradas como necesarias para el éxito en la sociedad del siglo actual. Sin embargo, no existe una lista única y universalmente aceptada de dichas habilidades; más bien, se han propuesto marcos que las describen o enlistan y, a partir de estos, se hace una selección de acuerdo con las necesidades del contexto en el que se van a aplicar o a desarrollar. Uno de los primeros marcos que se han ofrecido para determinar las C21 es el *Informe de Delors*, publicado en 1996 por la Comisión Internacional sobre la *Educación para el Siglo XXI*. Este documento presenta “cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (Delors, 1994, p. 34).

Según Scott (2015), “el camino más obvio hacia la innovación pasa por los planes de estudios en combinación con decisiones relativas a los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 2), pero en la práctica resulta muy difícil modificar planes de estudio, en cambio, se pueden elaborar cursos que se ofrezcan a los estudiantes de manera extracurricular. Sin embargo, las instituciones de educación superior deben “garantizar que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para utilizar de manera efectiva los recursos informativos, no solo durante su formación académica, sino también como base para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida” (Susanibar-Ramírez et al., 2025, p. 3). Por este motivo, ya sea que se trate de una competencia específica, como la redacción de textos argumentativos, o de una serie de varias competencias que integran una asignatura, los intentos por desarrollar estas competencias se presentan de varias maneras. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

Montenegro y Maza (2025) exploraron cómo integrar y aplicar estrategias efectivas que permitan a los docentes construir un contexto educativo transformador. Ellos sostienen que la educación en el marco de las C21 se caracteriza por “la implementación de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, el uso estratégico de las tecnologías digitales y la adopción de métodos de evaluación auténticos son fundamentales para promover el desarrollo integral de estas habilidades” (Montenegro y Maza, 2025, p. 300).



Por otro lado, Castillo (2021) se enfocó en la enseñanza de la redacción de textos argumentativos en la universidad. En su investigación realizó un diagnóstico que abarca los tres ejes competenciales: conceptual, procedimental y actitudinal. El resultado constata la necesidad de la enseñanza del conocimiento lingüístico en el aula; por ello, realizó una secuencia didáctica enfocada en el desarrollo de la competencia lingüística mediante la lectura y la escritura de textos académicos. Su propuesta considera el nivel microestructural (oraciones y sus relaciones de conexión y de coherencia), así como los procedimientos léxicos y gramaticales del discurso argumentativo. A su vez señala también algunas estrategias de aprendizaje para el procesamiento de textos académicos utilizadas durante la impartición del taller de escritura, de las cuales se resaltan: (1) trabajo colaborativo en grupos pequeños, instrucción directa, modelaje (ejemplificación, uso de esquemas y mapas mentales); (2) la discusión colectiva (para emitir opiniones y plantear inferencias); (3) guías de lectura (para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y mejorar el procesamiento del contenido textual); y (4) la enseñanza recíproca (para aprender el procesamiento estratégico, emitir una postura propia ante el contenido de las lecturas (Castillo, 2021, p. 486).

Por otro lado, la decisión acerca de la selección de C21 corresponde al contexto específico en el que se van a desarrollar. En este caso, un grupo de investigadoras que participaron en la asignatura *Herramientas y métodos básicos para el trabajo científico* (que incluye el tema *Alfabetización y desarrollo informacional*), elaboraron la siguiente lista de competencias C21: pensamiento crítico, comunicación, colaboración, metacognición y ciudadanía (Astudillo et al., 2024, p. 13). Las autoras señalan las razones por las cuales un universitario debe dominar estas habilidades, entre las que destacan: adaptación a la vida universitaria, interacción social, desarrollo personal, preparación para el futuro profesional y promoción de la autonomía. Sostienen además la necesidad de una formación transversal y que futuras investigaciones tengan en cuenta cuestiones como: fomentar habilidades blandas para preparar a los estudiantes para un mundo laboral y social en constante cambio e integrar la tecnología (como la inteligencia artificial generativa [IAG] y la realidad virtual), ya que el aprendizaje en línea será fundamental para el proceso educativo del futuro, por lo tanto, la flexibilidad y la adaptabilidad serán fundamentales (Astudillo et al., 2024, p. 24).

Una investigación cualitativa realizada en una escuela en Austria se enfocó en la práctica docente que aplica las C21 en el aula y partió del objetivo de conocer la opinión de los docentes a través de su historia, experiencia y práctica en el aula. Para esto se llevaron a cabo una entrevista y una observación de clase, guiadas por la siguiente pregunta de investigación: *¿cuáles prácticas de enseñanza específicas emplean los educadores para fomentar el desarrollo de habilidades C21*



entre los estudiantes en las aulas? A los docentes que participaron en la entrevista se les plantaron las siguientes preguntas: (1) *¿Cuáles son las C21 que todo estudiante necesita?*; (2) *¿Por qué cree que los estudiantes las necesitan?*; (3) *¿Cómo incluye estas habilidades en el contenido educativo de manera efectiva?*; (4) *Ilustre mediante un ejemplo un modelo de una actividad que desarrolle habilidades*; y (5) *¿Cuáles dificultades ha encontrado en el desarrollo de habilidades de los estudiantes?* Esta investigación concluyó que, según la percepción de los docentes que participaron, las habilidades esenciales consisten en: pensamiento crítico, la creatividad, las habilidades sociales y el aprendizaje autorregulado e independiente (Avdiu et al., 2024).

Enseñanza de ALFIN en la universidad

Varias investigaciones confirman que ALFIN contribuye al desarrollo de la lectoescritura avanzada cuando se integra al currículum (Chacón y Chacón, 2014; Burkhard, 2016; Rivera, 2020; Avendaño de Barón y González-González, 2020). Los proyectos de este tipo se basan en estándares de ALFIN que describen los conocimientos y habilidades que se esperan de una persona alfabetizada en información. La enseñanza de ALFIN en la universidad ha tenido diferentes enfoques y distintos niveles de desarrollo. Susanibar-Ramírez (2025) enlista los siguientes:

- Programas específicos
- Modelos de evaluación como ALFINEV y EVALFIN, orientados a medir el impacto de estas iniciativas
- Diagnósticos de competencias informacionales en estudiantes de nuevo ingreso
- Experiencias institucionales comparadas entre universidades
- Niveles de desarrollo alcanzado
- Experiencias formativas con personal bibliotecario

En conjunto, “estos trabajos evidencian una creciente preocupación por consolidar ALFIN como componente estructural en los procesos formativos universitarios, así como por fortalecer su evaluación e integración curricular” (Susanibar-Ramírez, 2025, p. 3). Falcone (2021) realizó un taller con profesores en el que realizaron un plan de acción sobre cómo llevar a cabo lo aprendido a sus aulas. Este proyecto responde a la necesidad de capacitación sobre ALFIN y teniendo en cuenta que la biblioteca no daba abasto, se propuso capacitar a los docentes para que ellos a su vez aplicaran a sus estudiantes. Algunos aprendizajes derivados de este proyecto incluyen, por ejemplo, la impartición de un taller dirigido a docentes y no a los estudiantes, como generalmente ocurre, y la organización en módulos en los cuales las actividades eran “una combinación de



presentación oportunidades de reflexión individual, discusiones en grupos grandes y pequeños, y tarea opcional para realizar en casa” (Falcone, 2021, p. 71).

Otro elemento que resaltar es el uso de un plan de acción que ayuda a organizar las actividades y que es una plantilla que van llenando a medida que avanzan con la capacitación que dura dos días y medio, la primera parte es presencial y la segunda en línea, cerrando con la presentación del plan de acción, por medio del uso del *Marco de Referencia para la enseñanza de ALFIN de la ACRL* (2016) como base para la enseñanza de las competencias ALFIN. A manera de recomendaciones para futuros proyectos similares en los que diseñar programas de instrucción ALFIN, se sugiere *no reinventar la rueda*, identificar posibles colaboradores y tener en cuenta la opción de la impartición en línea (Falcone, 2021; Machin-Mastromatteo, 2021).

Enseñanza de la lectura y escritura académicas en la universidad

Si bien la lectura y la escritura son habilidades inseparables, los estudios en torno a su enseñanza se enfocan en una y rara vez abordan las dos. De la misma manera, la didáctica suele enfocarse en una sola. En esta investigación se eligió la PGD, que es una propuesta teórica para la enseñanza de la escritura que pretende enseñar a escribir y tiene su origen en la lingüística sistémico-funcional, que sostiene que el estudio de la lengua se lleva a cabo en dos perspectivas, una como sistema y otra como función o por su uso. Algunas investigaciones que han empleado esta teoría son las siguientes.

En un estudio realizado en Chile sobre cuatro géneros discursivos (entre ellos el examen tipo ensayo) y la alfabetización académica, se demostró que este enfoque favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y la integración del estudiante a la comunidad académica. La investigación señala que hay dos elementos clave para el uso de la PGD en el contexto académico universitario: uno es el vínculo con los resultados de aprendizaje establecidos en el currículum y otro, la facilidad para articularla con otras asignaturas, más allá de ALFIN (Castro-Cifuentes, 2024).

En una universidad de la República Dominicana se diseñó una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura de una ponencia desde la perspectiva de ALFIN y la PGD (Adoumieh y Díaz, 2022). Esta propuesta combina ALFIN y PGD, además, bien puede aplicarse a cualquier otro género discursivo, ya que consiste en el análisis del género discursivo en cuestión (en este caso la ponencia) y en el desarrollo de la secuencia didáctica sobre cómo enseñarlo, se trata de un proceso que se compone de tres etapas: (1) desconstrucción de la propuesta escrita; (2) construcción del campo o tema; y (3) escritura gradual de la ponencia que se concreta en nueve talleres y ayuda pedagógica adicional (Adoumieh y Díaz, 2022). También se encontró un antecedente importante acerca de un modelo de escritura conjunta, del cual se menciona lo siguiente:



En el espíritu del modelo, la tarea se orienta a ofrecer herramientas a los estudiantes para que adquieran progresivamente autonomía en esta etapa crítica de la escritura [se refiere a la etapa de edición y revisión del texto] y que realicen aprendizajes transferibles (Moyano, 2010, p. 477).

En la investigación citada, el autor señala que el trabajo conjunto se trata de una interacción en torno a esquemas previos a la tarea de escribir y sostiene que éstos suelen ser de gran ayuda para los estudiantes sobre todo en dos momentos puntuales: (1) cuando tienen que escribir un género discursivo con el que no están familiarizados; y (2) cuando tienen que manejar una gran cantidad de información, en estos casos la discusión grupal ha demostrado ser una estrategia con resultados positivos (Moyano, 2010). Sin embargo, el mismo autor reconoce que no siempre se puede implementar la edición conjunta de textos y que esto se debe principalmente a dos motivos: el poco tiempo disponible y el predominio de prácticas tradicionales por parte de algunos profesores, como la corrección individual de cada escrito. Este proyecto no se pudo implementar a lo largo del tiempo debido a que se enfocó predominantemente en la lectura y dejó la escritura en un plano opcional y no como parte integral del modelo, ya que, si bien “el logro de la autonomía en la escritura es una tarea difícil ... los estudiantes tienden a mejorar ... en este aspecto a medida que transitan la carrera y se acercan a la graduación” (Moyano, 2010, p. 480). Finalmente, se señala que el desafío actual consiste en enseñar rasgos léxico-gramaticales y discursivos.

Por su parte, Venegas et al. (2016) realizaron una propuesta didáctica en torno a un modelo retórico-discursivo acerca del macrogénero tesis (o trabajo de grado). De acuerdo con los autores: la tesis es un género académico de alta complejidad, mediante el cual los estudiantes deben acreditar los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación universitaria para insertarse progresivamente en la comunidad discursiva, incorporando competentemente las características propias del discurso académico y sus convenciones (Venegas et al., 2016, p. 248).

Para el estudiante que termina la carrera y no está preparado para redactar una tesis esta tarea supone muchos obstáculos que se traducen en: “sentimiento de soledad, falta de tiempo, incertidumbre con respecto al término de la tesis y dimensionar la escritura como una tarea titánica” (Carlino, 2003, citada por Venegas et al., 2016, p. 248). Esta situación no se limita a un contexto en particular, más bien es común a la comunidad universitaria, por eso la importancia de propuestas didácticas encaminadas a subsanar estas debilidades. Tal situación ofrece importantes oportunidades para esta investigación y guía para realizar una aportación significativa al contexto hispanohablante. por ejemplo, proponer un estudio de microgéneros a lo



largo de la carrera. Así, al final de la capacitación, el estudiante estará mejor preparado para llevar a cabo una tarea que implique un macrogénero, como una tesis.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua en un contexto formal de instrucción como el universitario implica atender dos niveles de competencia lingüística: el sistémico y el funcional; el primero representa el lenguaje como recurso o un “conjunto de opciones de que dispone el hablante de una lengua ... seleccionando las opciones apropiadas a sus necesidades comunicativas para organizar un texto adecuado y consistente en relación con la situación” (Fernández y Fernández, 2006, p. 63). Esto quiere decir que el estudiante debe, en primer lugar, conocer las opciones disponibles en la lengua (en este caso el español) para luego, con conocimiento seleccionar la más apropiada para organizar un texto adecuado a la situación académica. Esto es lo que implica la enseñanza, el alumno no lo aprenderá de manera intuitiva.

Dicho lo anterior, este proyecto de investigación diseñó de un modelo para la enseñanza de la lectura y escritura académicas de nivel superior desde el enfoque de ALFIN en concordancia con el desarrollo de las C21.

Planteamiento del problema

Uno de los objetivos más importantes de la enseñanza universitaria es enseñar a pensar, a criticar, a discurrir y a valorar (Otero, 2014). La lectoescritura avanzada es un medio para lograr este objetivo; por ello, se considera una competencia fundamental de la formación universitaria (Morales, 2020), ya que se reconoce que la competencia en escritura académica, a su vez, necesita de ALFIN para su desarrollo (Sánchez Upegui et al., 2020).

El problema que se identifica aterrizando en el lenguaje académico, ya que éste encierra dificultades para los estudiantes tanto a nivel de vocabulario (léxico) como en la construcción de oraciones (nivel sintáctico). Un deficiente nivel de comprensión lectora es una limitante para acceder a la información y repercute en la tarea posterior: la redacción (Snow y Uccelli, 2009). Para atender esta necesidad académica, se requiere aplicar estrategias didácticas contextualizadas a través del andamiaje para abordar los textos académicos (Castro-Cifuentes, 2024b).

De acuerdo con Venegas et al. (2016), cuando los estudiantes se enfrentan a la redacción de una tesis de fin de grado, les resulta una tarea sumamente difícil, debido a que se trata de un género académico de alta complejidad y generalmente no están preparados para asumir este reto. Las propuestas didácticas que se han elaborado para resolver esta situación, en su gran mayoría, consisten en cursos o guías para la elaboración de este macrogénero, pero en esta investigación se sugiere un camino distinto, uno que intente resolver el problema desde el inicio de los estudios universitarios y no únicamente al final. Esta propuesta consiste en la enseñanza de microgéneros,



entre los que se encuentra el examen parcial escrito. Elaborar un texto de este tipo implica las mismas habilidades y conocimientos que se requieren para la redacción de una tesis, pero con una gran diferencia: la brevedad.

Se eligió el género académico-estudiantil examen parcial escrito porque comparte características con el macrogénero tesis; por ejemplo, ambos tienen “un propósito comunicativo acreditativo-evaluativo, un tipo de audiencia especializada y el registro académico disciplinar por medio del cual se instancian dichos géneros” (Venegas et al., 2016, p. 249). Estas características en común favorecen la práctica constante a lo largo de la carrera, la retroalimentación y el conocimiento y dominio del registro académico. Por eso se considera importante llevar a cabo este proyecto, pues supone una contribución al desarrollo de habilidades de lectura, escritura e investigación de nivel superior de manera gradual a lo largo de la carrera.

Se considera que, si las actividades de lectura y escritura se realizan de manera continua a lo largo de la carrera, el estudiante estará mejor preparado para realizar una tarea más compleja si ya domina el proceso a menor escala. Es necesario que esto se lleve a cabo desde el inicio de la carrera para obtener el resultado deseado, y no solo al final, ya que la adquisición y el dominio de estas competencias requieren tiempo, energía, habilidad y, sobre todo, dedicación (Petress, 2004, citado por Bezanilla et al., 2018; Marcelo et al., 2014; Serrano de Moreno, 2008). De la misma manera, resulta necesario un diseño curricular adecuado que contribuya a lograr el objetivo académico planteado: ayudar a los universitarios a enfrentar con éxito las dificultades implícitas en las tareas de lectura y escritura a lo largo de un programa académico (Álvarez y García, 2017).

Esta dificultad se presenta porque se les solicita leer de una forma distinta a la que están habituados, con bibliografía más compleja y con rasgos propios de la comunidad científica que los consume y produce. Corresponde a cada docente asumir el reto de proveer a sus estudiantes de las herramientas que les permitan generar estrategias de comprensión lectora útiles (Saneleuterio, 2019, p. 68), ya que, si no logran acceder al dominio de la lengua de la ciencia, no podrán comprender su propia disciplina, es decir, la carrera que estudian (Moyano, 2010).

Sin embargo, a pesar de la importancia de la enseñanza de ambas competencias, hay quienes creen que “es imposible enseñar[las] a nivel universitario, debido a que nadie sabe lo que implica[n] esta[s] competencia[s] ni en qué consiste[n]” (Aurum y Roksa, 2011, citados por Bezanilla et al., 2018, p. 95). Más bien, a los docentes no les resulta fácil enseñarlas ni explicarlas, debido a que requieren formación específica (Rivera, 2020; Bezanilla et al., 2018). Para que la universidad pueda cumplir con esta responsabilidad, es indispensable que cuente con el personal docente capacitado y que, sin importar la carrera, además de conocer las técnicas, también sepa el por qué de lo que enseña (Otero, 2014). Hay quienes están convencidos de que sí es posible y



necesario que la universidad enseñe a leer y escribir (Rivera, 2020; Carlino, 2003; Scriven y Paul, 2003, citados por Bezanilla et al., 2018).

Objetivos

El objetivo general consistió en diseñar y validar un modelo didáctico para la enseñanza de la ALFIN enfocada en la lectura y escritura de nivel superior con el objetivo de orientar al estudiante en el uso de información científica para elaborar trabajos académicos de nivel universitario. A partir de este, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Reestructurar el esquema de la PGD para integrar ALFIN.
- Interrelacionar las competencias ALFIN con la enseñanza de la lectura y la escritura académicas de nivel universitario.
- Diseñar una propuesta temática para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, desde el enfoque ALFIN de nivel universitario.

Preguntas de investigación

La pregunta de investigación principal fue: ¿Cómo se fundamenta el diseño de un modelo didáctico para la enseñanza de la ALFIN desde el enfoque de la didáctica de la lectura y la escritura de nivel superior, con el objetivo de orientar al estudiante en el uso de la información científica para elaborar trabajos académicos de nivel universitario? A partir de esta, se postularon las siguientes tres preguntas secundarias:

- ¿Cómo se integran la PGD y la ALFIN en una propuesta didáctica para la lectura y la escritura académicas?
- ¿Cómo se interrelacionan algunas competencias ALFIN con la didáctica de la lectura y la escritura académicas en esta propuesta didáctica?
- ¿Cuál es el proceso para diseñar un modelo de enseñanza de la lectura y la escritura académicas desde el enfoque ALFIN en el ámbito universitario?

Justificación

Las habilidades ALFIN se encuentran presentes en las actividades académicas de nivel superior, sin embargo, no suelen enseñarse de manera explícita, dado que dicha enseñanza se realiza a través de la lectura y escritura, pero éstas presentan un déficit cada vez más preocupante (Pinchao, 2020) y por eso requiere de prestarle una mayor atención a tal enseñanza, mediante el desarrollo de soluciones didácticas diseñadas de tal manera que atiendan esta situación en



particular. De ahí la importancia de haber llevado a cabo este proyecto, pues la “enseñanza y el aprendizaje de lenguas no pueden pensarse al margen de las diversas situaciones y contextos en que se emplean, ni de los varios intereses y necesidades por las que aprenden y se enseñan” (Fernández et al., 2006, p. 62)

Esta investigación propuso desarrollar un modelo para la enseñanza ALFIN desde la lectura y escritura académicas de nivel superior a partir de los intereses y necesidades identificadas y justificadas en las fuentes consultadas, entre estas el *Marco de Referencia para la enseñanza de ALFIN* (ACRL, 2016). La importancia de este proyecto radica en que supone una aportación didáctica para guiar la adquisición de conocimientos y habilidades (Álvarez y García, 2017). Así como facilitar el desarrollo de los siguientes pasos: las actividades de aprendizaje, de evaluación y la elaboración del material didáctico que facilite la enseñanza. Se considera como principal beneficiado de este proyecto al estudiante, pero también el docente encargado de la impartir estos temas.

Esta investigación supone también una aportación de conocimiento nuevo en el ámbito educativo, ya que, según Rivera (2020), existe una necesidad de consolidar las habilidades lectoras a nivel universitario y ALFIN tiene una estrecha relación con la lectura y la escritura. Por este motivo y debido a la falta de material de consulta que muestre cómo enseñar ALFIN de manera práctica, esta investigación se consideró necesaria y oportuna. Además, se enmarcó en un enfoque teórico que puede facilitar su adaptación a cualquier género académico-estudiantil.

Marco conceptual

En este apartado se explican algunos de los conceptos principales tratados en esta investigación, los cuales son: (1) ALFIN; (2) argumentación académica; (3) calidad académica; (4) diseño de aprendizaje; (5) examen parcial escrito; (6) guías de lectura y escritura; (7) lenguaje académico; (8) lectura crítica; (9) marco de referencia de la ACRL; (10) modelo; (11) modelo discursivo; y (12) PGD.

Primeramente, ALFIN comprende “habilidades, comportamientos, enfoques y valores ... entrelazados con el uso de la información como parte fundamental del aprendizaje académico y la investigación. ALFIN es la característica esencial del académico serio, el ciudadano informado y crítico y el aprendiz autónomo” (*A New Curriculum for Information Literacy* [ANCIL], s.f. citado por Rivera, 2020, p. 7). Adicionalmente, puede definirse como las competencias relacionadas con “el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión en torno a cómo se produce y se valora la información, y el uso de la información para la creación de nuevo conocimiento y para participar éticamente en comunidades de aprendizaje” (ACRL, 2016, p. 20).



La argumentación académica: “implica prestar atención a las características que asume la argumentación en los discursos científico-académicos, atravesados por tradiciones disciplinarias diversas” (López y Padilla, 2011, p. 63). Los siguientes aspectos sobre la argumentación son importantes para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura:

El análisis de las características de la secuencia argumentativa, su dimensión enunciativa, los géneros en que suele plasmarse, la ejecución y descripción de planes textuales propios de la argumentación, los recursos más frecuentemente empleados para plasmar los argumentos y el modo de construcción de los razonamientos (Álvarez y García, 2017, p. 19).

Respecto a la calidad académica, tenemos lo siguiente:

está ligada a que los estudiantes sean escritores más competentes y eficaces a la hora de componer informes, resúmenes, reseñas y ensayos académicos. Además, ofrecerle una perspectiva teórico práctica que le ayude a orientar la escritura de textos académicos y sirva también a sus estudiantes para aprender a pensar mejor los problemas de cada disciplina del conocimiento a partir de la escritura, y evitar, así mismo, ese sentimiento de disgusto e impotencia que nos produce leer un trabajo plagado de citas de otros, que ni siquiera han sido referenciados en la bibliografía y sobre todo con serios problemas de coherencia y cohesión, además de los sintácticos y ortográficos, los cuales se han ido agudizando con el deterioro de la cultura escrita en el imaginario de los jóvenes (Vargas, 2005, p. 101).

El diseño de aprendizaje se refiere a las actividades “necesarias para que los alumnos alcancen unos objetivos de aprendizaje: en la mayoría de los casos incluye actividades cuidadosamente secuenciadas de acuerdo con algunos principios pedagógicos, así como los recursos y mecanismos de apoyo” (Koper, 2004, citado por Marcelo et al., 2014, p. 336).

El examen parcial escrito es realizado por los estudiantes y en él plasman lo que han aprendido, para ser evaluados por el profesor. La elaboración de este trabajo académico requiere la lectura previa de la bibliografía del curso y de los apuntes tomados en clase (Bitonte y Lo Coco, 2013).

Las guías de lectura y escritura, también conocidas como guías de actividades, guías didácticas, hojas de planeación (Medina y Salman, 2018) u hojas para pensar (Castelló, 1995), son un recurso didáctico, metodológico y estratégico (Solé, 2012) útil para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje desde la perspectiva humanista. Las guías son un soporte físico o digital que contiene instrucciones y ayudas gráficas que, como su nombre lo indica, guían u orientan al estudiante en el desarrollo de una tarea (Acebal, 2021).



El lenguaje académico corresponde al lenguaje de las ciencias y de los géneros escolares y se posiciona como un conjunto de habilidades léxicas, gramaticales y discursivas necesarias para el contexto de la escuela, pues permiten la generación de ideas complejas y la consecución de propósitos comunicativo ... es un registro propio de los contextos formales de enseñanza y, concretamente, es un lenguaje que se diferencia del cotidiano por el uso de recursos como nominalizaciones, marcadores discursivos, vocabulario especializado, complejidad sintáctica, entre otros (Castro-Cifuentes, 2024b, p. 3).

Por otra parte, se ha comentado que dicho lenguaje:

se divide en lenguaje específico (características de la lengua disciplinaria) e interdisciplinario (características de la lengua transversal a las disciplinas). En este punto, es relevante precisar que el aprendizaje de una lengua y sus convenciones no solo se limita al plano de adquirir habilidades lingüísticas, sino también a las prácticas del discurso. Estas habilidades requeridas se denominan 'habilidades clave del lenguaje académico' (Uccelli et al., 2015, citados por Castro-Cifuentes, 2024b, p. 3).

La lectura crítica comprende una manera de “procesar información de fuentes diversas, familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo” (Marín, 2006, citado por Serrano de Moreno, 2008, p. 31).

El *Marco de Referencia de la ACRL* comprende “un plan de aprendizaje más profundo, más integrado, dirigido a cursos académicos y técnicos, la investigación en el nivel de grado, la enseñanza basada en la comunidad de aprendizaje y experiencias de aprendizaje co-curricular” (ACRL, 2016, p. 20). En él “se hallan conceptualizaciones que organizan muchos otros conceptos e ideas acerca de la información, la investigación y el conocimiento académico en un todo coherente” (ACRL, 2016, p. 3).

Un modelo representa la naturaleza de los objetos dominantes, unificando los dominios relevantes y las interrelaciones entre disciplinas. Además, “enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber ... posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos ... y toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario” (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 29). Por su parte, un modelo discursivo “es un modelo de producción de textos escritos basado en la complejidad de la construcción discursiva”, además, “a través de la autorregulación de los procesos cognitivos, crea un marco de condiciones para reflexionar y analizar el género discursivo y luego, haciendo uso de una competencia organizacional retórica, el escritor produce un texto de manera recursiva” (Adoumieh, 2018, p. 81).



Finalmente, la PGD es una propuesta teórica y práctica para la enseñanza de la escritura que se origina en la lingüística sistémico-funcional. Una de las ventajas que ofrece es que promueve la formación de lectores y escritores autónomos a través del análisis de textos (Rojas-García et al. 2016, 225), debido al predominio del componente lingüístico en el que se fundamenta.



Capítulo II. Marco teórico

El presente capítulo presenta los fundamentos conceptuales que sustentaron el diseño y la validación del modelo didáctico para la enseñanza de ALFIN y de la lectoescritura académica en la educación superior. Se revisaron los aportes teóricos relacionados con ALFIN, la didáctica de la lectura y la escritura, y la PGD, así como los enfoques pedagógicos y cognitivos que orientaron la estructura del modelo. También se analizaron los marcos internacionales que definen las competencias informacionales, así como los lineamientos de la enseñanza basada en géneros académicos. Este marco teórico permitió establecer los vínculos conceptuales entre la formación en competencias informacionales y el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico en el ámbito universitario.

La enseñanza de las habilidades del siglo XXI

La educación contemporánea debe responder a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que caracterizan al siglo XXI. En este contexto, la formación de los estudiantes debe orientarse no solo a la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también al desarrollo de competencias que les permitan adaptarse y actuar de manera efectiva ante entornos cambiantes. En la enseñanza de las C21, “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1994, p. 91). Por su parte, la educación universitaria tiene la responsabilidad de proveer a los estudiantes del conocimiento académico, pero también de fomentar el desarrollo de otras habilidades necesarias para la vida y el trabajo profesional. Estas se conocen como C21 y son una serie de competencias útiles para enfrentar desafíos y aprovechar oportunidades. La inclusión de las C21 en el aula supone tener en cuenta tres aspectos: (1) una metodología centrada en el estudiante; (2) el uso de tecnología; y (3) métodos de evaluación que promuevan el desarrollo de dichas habilidades (Montenegro y Maza, 2025).

El término C21 se refiere a “un conjunto amplio de conocimientos, habilidades, hábitos de trabajo y rasgos de carácter que se consideran críticos para el éxito en la sociedad contemporánea” (Montenegro y Maza, 2025, p. 302). Sin embargo, no hay una lista que indique específicamente de qué habilidades se trata; más bien, se han creado marcos que se conocen como *Marcos para el aprendizaje del siglo XXI* (Scott, 2015) y cada marco se enfoca en algunas C21. Si bien existen varios marcos para esta investigación, se eligieron dos: el Informe de Delors y, como complemento, el 4C.



Los cuatro pilares de la educación, contenidos en el *Informe Delors*, sostienen que la educación se fundamenta en cuatro pilares o tipos de aprendizaje: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (Delors, 1994, p. 34). Esto se acerca de manera explícita a la definición de las C21, de las que se sostiene que se componen de cuatro elementos: conocimientos, habilidades, hábitos de trabajo y rasgos de carácter (Montenegro y Maza, 2025). Cada uno de los pilares debe recibir la misma atención (Delors, 1994). A continuación, se describe cada uno, ya que este trabajo de investigación se estructura en tres pilares: saber conocer, saber hacer y saber ser.

Saber conocer supone, en primer lugar, aprender a aprender; esto implica ejercitar el pensamiento y otros procesos mentales, como la memoria (Delors, 1994). Aprender a concentrar la atención es importante, ya que, de no ser así, “atenta contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada” (Delors, 1994, p. 92). Si bien hay que ser selectivos respecto a lo que se aprende de memoria, “debe cultivarse con esmero la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa ... los especialistas coinciden en afirmar la necesidad de entrenar la memoria desde la infancia y estiman inadecuado suprimir de la práctica escolar algunos ejercicios tradicionales considerados tediosos” (Delors, 1994, p. 93). El saber conocer no se refiere principalmente a la adquisición del conocimiento clasificado, sino más bien “al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana” (Delors, 1994, p. 92). Como medio, en el sentido de que cada persona aprende a vivir en el mundo que la rodea y a desarrollarse como profesional y a comunicarse con los demás; por otro lado, el conocimiento, como finalidad, justifica el placer por conocer, comprender y descubrir. Ahora bien, aumentar en conocimiento “permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio” (Delors, 1994, p. 92). El autor sostiene que “la especialización ... no debe excluir una cultura general ... una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la facilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias” (Delors, 1994, p. 92) lo que su vez facilita la cooperación y el trabajo transdisciplinar.

Si bien el saber conocer y *el saber hacer son inseparables, el último se relaciona más con una cuestión profesional; de ahí la pregunta*: “¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?” (Delors, 1994, p. 93). Saber hacer no se trata de demostrar habilidad para obtener una calificación profesional, sino más bien de estar capacitado



para hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo. Respecto al *saber ser*, se argumenta que:

los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Delors, 1994, p. 97).

Marcos de competencias para el siglo XXI

El objetivo de utilizar los marcos como base para la enseñanza obedece a la facilidad que aportan al diseño, al limitar y enfocar las habilidades que se pretenden fomentar. En la práctica, integrar los marcos al aula supone un cambio en el enfoque pedagógico, en este caso, a uno centrado en el estudiante o el aprendizaje basado en la indagación en el que se fomenta el desarrollo de habilidades de investigación, análisis de información y pensamiento crítico, la curiosidad y autonomía (Kuhlthau et al., 2007, citados por Montenegro y Maza, 2025). Los cambios educativos no siempre son bien recibidos, de hecho, uno de los principales obstáculos que se enfrentan para implementar propuestas innovadoras es la resistencia institucional, además de la falta de formación docente, de colaboración y comunicación entre docentes (Vera, 2025; Mendoza et al., 2025).

Sin embargo, en esta investigación se elaboró una propuesta temática cuya implementación tiene carácter extracurricular; no se pretende modificar los planes de estudio, sino ofrecer una formación adicional y opcional. Desde esta perspectiva el enfoque de las C21 concibe a los actores educativos de la siguiente manera: (1) estudiante: es el protagonista y por eso se utilizan metodologías centradas en él (Vera, 2025); (2) docente: tiene el papel de facilitador y creador de experiencias, se dice que no solo se trata de C21 sino también de un *docente C21* este es uno que se siente cómodo con este cambio en las dinámicas grupales y las apoya, además trabaja de manera colaborativa con los demás docentes para hacer de esto un proyecto en común (Trilling y Fadel, 2009); (3) enfoque pedagógico: es constructivista, colaborativo, conectivista y humanista (Mendoza et al, 2025); (4) uso de tecnología: se integra de manera transversal en las actividades de aprendizaje (Vera, 2025); y (5) evaluación: es formativa, continua y se centra en procesos, no solo en productos. A grandes rasgos, en este proyecto de investigación, en lo relacionado con las C21, se resaltan principalmente dos: la comunicación oral y escrita eficaz y el acceso y el análisis de la información.

Pero los marcos, como ya se señaló, son propuestas que engloban una serie de competencias bajo un mismo objetivo en común. Como tal, Scott (2015) propone trabajar las



siguientes: (1) aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos; (2) alfabetización sobre información, medios y tecnología; (3) reflexión; (4) pensamiento crítico; (5) comunicación y colaboración; (6) competencias metacognitivas; y (7) curiosidad y aprendizaje permanente. En lo que respecta a los conocimientos, en las C21 se conoce como materias fundamentales y son el medio de desarrollo de habilidades, las cuales se describen de la siguiente manera:

Las materias fundamentales son las siguientes: inglés, lectura y lengua y literatura; idiomas del mundo; arte; matemáticas; economía; ciencia; geografía; historia; y gobierno y educación cívica, con un equilibrio entre, por un lado, la educación en materias técnicas y de ciencias naturales y, por el otro, en cultura y humanidades; conocimiento de las principales escuelas de pensamiento, incluidas las ciencias, las matemáticas y la historia (Scott, 2015, p. 17)

El marco más citado y sobre el cual se han realizado más investigaciones científicas es el que se conoce como las 4C (comunicación, colaboración, capacidad de pensamiento crítico y creatividad), las cuales:

impartidas en el contexto de las materias fundamentales: competencias sociales e interculturales; dominio de idiomas que no sean el inglés; comprensión de las fuerzas económicas y políticas que afectan a las sociedades y de los ámbitos temáticos interdisciplinarios del siglo XXI; concienciación mundial; alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre finanzas, economía, mundo de los negocios y emprendimiento; alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre civismo y sobre salud, incluida la concienciación en materia de salud y bienestar (Scott, 2015, p. 16)

El marco 4C se ancla en corrientes filosóficas y pedagógicas que enfatizan la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante (Mendoza et al., 2025), como propone el constructivismo. En esta investigación se consideró que, además del informe de Delors, este marco sirve de apoyo y guía para la propuesta temática que aquí se desarrolla, ya que en cada uno de sus elementos se encuentra una justificación de su contenido temático y habilidades, aplicado a la materia fundamental de lectura y lengua española. Un breve ejemplo que puede presentarse es el siguiente:

- Comunicación: expresarse correctamente de manera oral y escrita, participar en conversaciones y discusiones grupales.
- Colaboración: trabajar en equipos, preparar presentaciones y participar en la réplica de trabajos escritos.



- Pensamiento crítico: análisis de la estructura de un texto, identificación del género discursivo, identificación de argumentos, contraargumentos y evaluación de las fuentes de información.
- Creatividad: escribir textos, realizar presentaciones originales, participar en las actividades de clase.

A continuación, se describe en qué consiste cada elemento del marco 4C. La comunicación se describe como la habilidad para expresar ideas, información, opiniones y comunicar instrucciones congruentes de manera clara, efectiva y convincente, así como para articular pensamientos e ideas de manera oral o escrita y en diversos contextos y formatos (Avdiu et al., 2024; Ergashevan, 2025; Scott, 2015).

La colaboración consiste en demostrar habilidad para trabajar en equipo de manera efectiva y respetuosa (Avdiu et al., 2024). Sin embargo, para implementar el aprendizaje colaborativo en el aula es implementarlo en los planes de estudio, docencia, en las prácticas de evaluación, y en los ambientes de aprendizaje, así como en el desarrollo de los docentes, ya que el aprendizaje colaborativo comprende desarrollar habilidades como plantear preguntas interesantes que aporten al trabajo grupal, contribuir con argumentos lógicos; además el trabajo del docente como guía debe conducir gradualmente a que los estudiantes sean cada vez más independientes para encontrar respuesta a preguntas de investigación (Trilling y Fadel, 2009; Scott, 2015). La implementación del aprendizaje colaborativo es una estrategia exitosa debido a que:

los estudiantes que trabajan de forma cooperativa presentan una marcada mejora en los resultados académicos, la autoestima y las competencias sociales positivas [además] ... tiende a propiciar otros resultados positivos, tales como el razonamiento de alto nivel, una mejor transferencia de aprendizajes, una mayor motivación para lograr metas, un desarrollo social y cognitivo más sólido y un incremento en el tiempo dedicado a cada tarea (Scott, 2015, p. 6).

La capacidad de pensamiento crítico consiste en la habilidad para “analizar y evaluar eficazmente evidencia, argumentos, afirmaciones y creencias; resolver diferentes tipos de problemas desconocidos de maneras tanto convencionales como innovadoras” (Avdiu et al., 2024, p. 1). Al respecto de abordar una situación o problema desde una perspectiva distinta, las investigaciones señalan que esta habilidad en particular es fundamental para el éxito académico (Ergashevan, 2025). Scott (2015) agrega que también:

implica el acceso a la información, su análisis y su síntesis, y puede enseñarse, practicarse y dominarse ... Asimismo, el pensamiento crítico se vale de otras competencias, como la



comunicación, la alfabetización informacional y la habilidad para examinar, analizar, interpretar y evaluar los datos empíricos (p. 5).

Finalmente, la creatividad se refiere a la habilidad de “utilizar una amplia gama de técnicas de creación de ideas para crear ideas nuevas y valiosas” (Avdiu et al., 2024, p. 2) así como de ofrecer enfoques nuevos a la solución de problemas. Esta habilidad ocupa el primer lugar entre las que más solicitan los empleadores (Ergashevan, 2025). En palabras de Robinson (2012), la creatividad es la imaginación aplicada, es decir, la poner en funcionamiento la imaginación; y la innovación implica aplicar la creatividad, ya que busca llevar a la práctica ideas nuevas, presentar algo nuevo o mejorado o ambas cosas

Componentes de las competencias educacionales

Las competencias se conciben como el proceso que una persona realiza para lograr un desempeño idóneo en determinada actividad académica; para esto requieren de la integración del saber ser, saber conocer y saber hacer (Tobón, 2008). También se definen como un “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales” (Proyecto Tuning América Latina, 2007, p. 320). Este enfoque es el más utilizado y aceptado para el diseño de cursos y planes de estudio y según la cita, se pueden identificar cuatro características:

- Son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas: esto es el contenido temático (teórico), pero también su aplicación, es decir, la práctica.
- Se desarrollan de manera gradual a lo largo de un proceso educativo: reconocer el carácter gradual del desarrollo de las competencias supone organizar la enseñanza a lo largo de toda la carrera de tal manera que haya coherencia entre el contenido temático y las competencias ALFIN a través de actividades de aprendizaje implicadas en el proceso de elaboración de un trabajo de investigación cuyo producto final sea un texto expositivo o argumentativo.
- Se evalúan en etapas: la ventaja de llevar a cabo la evaluación por etapas es que se adapta al diseño de la microenseñanza por módulos y que facilita tanto el seguimiento del estudiante como la retroalimentación puntual y útil a lo largo del proceso y no únicamente al final.
- Se dividen en genéricas y específicas: esta clasificación permite distinguir entre aquellas que aplican a todos los universitarios en general y las que son propias de la disciplina que se estudia. Acerca de esta clasificación, cabe resaltar que, según el



Proyecto Tuning América Latina (2007), existen 27 competencias genéricas, de las cuales 22 se relacionan directamente con ALFIN, es decir, con la propuesta didáctica que se desarrolla en esta tesis. Algunos ejemplos de dichas competencias genéricas son los siguientes: abstracción, análisis, síntesis, comunicación oral y escrita, investigación, aprender y actualizarse, buscar, procesar y analizar información, crítica y autocrítica, compromiso ético y habilidades interpersonales (Proyecto Tuning América Latina, 2007), está claro el lugar que ocupa ALFIN en la enseñanza universitaria.

De acuerdo con lo anterior, la educación basada en competencias concentra cuatro elementos: conocimientos, habilidades y actitudes que integran una competencia, y la evaluación de los logros obtenidos, del desempeño o mediante el desarrollo de un producto (Argudin 2012). La perspectiva de los tres saberes elementales tiene dos antecedentes, uno es una propuesta de la UNESCO, y otro es el informe de Delors publicado en 1996 en el que presenta cuatro pilares de la educación: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir, indica que éstos en conjunto contribuyen al aprendizaje a lo largo de la vida (Tobón, 2008) en realidad, el saber ser y el saber convivir se pueden integrar bajo el mismo título de saber ser debido principalmente a cuestiones didácticas. Cada saber corresponde a un dominio: el saber conocer es el cognoscitivo, el saber hacer, el actuacional, y el saber ser, el afectivo-motivacional.

De acuerdo con Tobón (2006), las competencias son un enfoque educativo y no un modelo pedagógico, ya que orientan por medio de estándares e indicadores de calidad y, por lo tanto, pueden integrarse a cualquier modelo. Esta facilidad de adaptación es un motivo por el cual este enfoque es el más utilizado. En esta tesis se integraron las competencias ALFIN del Marco de Referencia (ACRL, 2016) en una propuesta didáctica con un enfoque humanista. Debido a esto, fue fundamental el uso de una taxonomía para el diseño y organización del contenido de manera coherente.

Gamboa et al. (2023) definen las taxonomías educacionales como “un mecanismo para ordenar los procesos cognitivos de una forma jerárquica, en el cual las operaciones cognitivas pueden organizarse de menor a mayor complejidad” (p. 142) y con el propósito de seguir un orden lógico interno tanto para el contenido temático como para las actividades de aprendizaje y de evaluación se eligió dicha taxonomía de Bloom que según Brito-Rodríguez et al. (2023) una de sus características fundamentales es “la demostración observable de los desempeños” (p. 253), a través de las actividades o productos entregables que evidencien el nivel de competencia adquirido, mismo que se desarrolla en el elemento del saber hacer. La taxonomía da la pauta sobre los elementos que deben ser tomados en cuenta en el proceso del diseño de un curso a partir de



los objetivos y temas. Cabe aclarar que la taxonomía de Bloom orienta en el saber conocer y saber hacer, pero no incluye el saber ser.

Si bien existen diferentes opciones para el diseño de programas educativos, en esta investigación se eligió la taxonomía de Bloom en consonancia con la necesidad identificada por Hendrigan et al. (2020) quienes señalan que aún no hay evidencia de haber realizado una investigación en la que se adapten las competencias ALFIN señaladas en el Marco (ACRL, 2016) con los objetivos educativos de la taxonomía de Bloom. Por este motivo, se eligió dicha taxonomía para la organización gradual de la propuesta didáctica y, con ello, contribuir a subsanar la necesidad ya identificada por este grupo de investigadores. Pero hay otro motivo, en armonía con lo que señala el Marco respecto a la instrucción de ALFIN, se sugiere que sea de manera progresiva, sistemática y a distintos niveles (ACRL, 2016) debido a que un estudiante se mueve a través de las distintas fases o niveles de competencia hasta que adquiere cierto dominio de la materia en cuestión (Adams y Flynn, 2019) es atinado diseñar las actividades de manera que faciliten dicho camino mediante una correcta organización y estructuración de acuerdo a la complejidad que cada una presente.

En resumen, los motivos por los que se utiliza el enfoque por competencias en este proyecto son, en primer lugar, que facilita la estructuración de conocimientos, habilidades y actitudes; y, en segundo lugar, como consecuencia del anterior, favorece el desarrollo gradual del proceso de adquisición y dominio de las competencias ALFIN a lo largo de la carrera. Finalmente, la evaluación por etapas permite fragmentar la enseñanza en módulos pequeños, que, a su vez, favorecen la retroalimentación.

La taxonomía de objetivos educativos es una propuesta para organizar la complejidad de la actividad mental. Se trata de un modelo propuesto por Benjamín Bloom en 1956; posteriormente, en 2001, se publicó una versión revisada por Anderson et al., que se conoce como Taxonomía revisada de Bloom (Gamboa et al., 2023). Esta versión es la que se utiliza en este proyecto. Se trata de una propuesta para clasificar el grado de aprendizaje que se espera del estudiante al concluir un proceso educativo (Massapanta-Carrión y Velázquez-Iturbide, 2018). Los niveles de la versión revisada quedan de la siguiente manera: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Gamboa et al., 2023, p. 142). Bloom elaboró la taxonomía con dos propósitos: constituir un lenguaje común y ofrecer un mecanismo de congruencia entre los objetivos educativos, las actividades y la evaluación de una unidad, curso, materia o plan de estudios (Krathwohl, 2002, citada por Gamboa et al., 2023, p. 143).

Una de las modificaciones más importantes que se hicieron a la versión revisada de esta taxonomía es la creación de la *Tabla de la Taxonomía Revisada* (TTR), que se compone de dos



dimensiones: la del conocimiento y la del proceso cognitivo; esta última se refiere al dominio cognitivo. En el Anexo 3 se muestra dicha tabla, en la que se ubican la dimensión del conocimiento en las filas y los seis procesos cognitivos de la versión revisada de la taxonomía de Bloom en las columnas. Algunos investigadores han hecho ajustes para adaptar la taxonomía al trabajo que están realizando (Massapanta-Carrión, y Velázquez-Iturbide, 2018) en el caso de este proyecto se utilizó la TTR para organizar y redactar los objetivos educativos de la propuesta didáctica en lo que respecta al saber conocer y saber hacer, en el caso del saber ser únicamente se enlistan algunos aspectos de desempeño que se espera de las actividades. A continuación, se describe cada uno de los saberes.

El saber conocer (dominio cognitivo) se refiere a los contenidos concretos que se requieren para cumplir con ciertos indicadores preestablecidos; consiste en presentar los temas de estudio que se ponen en práctica en el saber hacer. Este dominio sostiene que el aprendizaje depende de la adquisición de conocimiento; también se relaciona con el manejo de la información y estrategias, así como con habilidades para “aprender a procesar el conocimiento mediante procesos de indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de la información” (Tobón, 2008, p. 193).

De acuerdo con Tobón (2008), este saber tiene dos características: “la toma de conciencia respecto al proceso de conocimiento según las demandas de una tarea y por la puesta en acción de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo y evaluación” (Tobón, 2008, p. 193). La planeación incluye tanto el contenido temático como las actividades de aprendizaje, así como las estrategias para procesar el conocimiento. El monitoreo se describe como una actividad de revisión cuyo objetivo es asegurarse del nivel de adquisición y asimilación del tema de estudio como paso previo a la evaluación. Finalmente, la evaluación tiene como finalidad la toma de decisiones sobre si avanzar o retroceder, según lo planteado en los objetivos del curso.

Por su parte, el saber hacer (dominio psicomotor o actuacional) es el encargado de la “ejecución de procedimientos específicos para resolver el problema” (Tobón, 2008, p. 190) teniendo en cuenta que la mejor forma de aprender algo es haciéndolo, este saber es el encargado de la poner en práctica el conocimiento, es una combinación de conocimientos y habilidades, pues se refiere al trabajo práctico que el estudiante realiza para demostrar el nivel de aprendizaje adquirido como consecuencia del saber conocer. El saber hacer comprende la actuación que el individuo decide adoptar al ejecutar una actividad o resolver un problema, considerando el contexto y la planeación del curso (objetivos y resultados de aprendizaje) (Tobón, 2008).



El saber ser (afectivo-emotivo) tiene que ver con la reacción emocional de la persona, así como con la manera en que esta repercute en su aprendizaje y en la convivencia con los demás. Se refiere a actitudes, emociones, valores o sentimientos que el estudiante manifiesta durante la realización de una actividad de aprendizaje o de evaluación, ya sea de manera individual o grupal. El contenido afectivo-motivacional “se caracteriza por la construcción de la identidad personal y la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad” (Tobón, 2008, p. 192) e incluye la sensibilización, personalización de la información y cooperación y estos suponen un conjunto de elementos necesarios para el desempeño idóneo de una actividad ya que impulsan a una persona hacia la apertura mental, disposición, interés, a querer hacer algo así como al sentido de reto (Tobón, 2008). Con razón, el autor coloca este saber al inicio de cualquier actividad, ya que, si no se cuenta con él, no será posible responder a las demandas del saber conocer y del saber hacer, ya que este saber es el encargado de articular los tres.

El saber ser no tiene un contenido temático, sino que se utilizan palabras o frases que describen algunas características del desempeño en una actividad, por ejemplo: “motivación, sentido de reto, interés en el trabajo bien hecho, cooperación con otros y búsqueda de la idoneidad” (Tobón, 2008, p. 190). Sin embargo, en palabras de Tobón (2008), este dominio está significativamente ausente en los planes de cursos y programas, de ahí la importancia de su estudio e inclusión desde el diseño. Además, y más importante aún, este saber se relaciona directamente con el enfoque humanista y se percibe tanto en las actividades de aprendizaje como en el material didáctico y en la evaluación, a través de la elaboración de proyectos colectivos que obliguen a los estudiantes a convivir, a dialogar y a superar las diferencias (Tobón, 2008).

En consonancia con lo que expertos del campo curricular señalan, es recomendable el uso de una taxonomía educacional para la redacción de resultados de aprendizaje de cursos y la taxonomía se utiliza para clasificar los objetivos educacionales, pero también para las actividades de enseñanza-aprendizaje y las de evaluación, y con este propósito se utilizan en esta investigación (Krathwohl, 2002, citada por Gamboa et al., 2023). El contenido temático se fundamenta en dos pilares: por un lado, en las competencias ALFIN señaladas en el Marco y, por el otro, en las competencias educacionales de aprendizaje organizadas en los tres dominios (saber conocer, saber hacer y saber ser). Este enfoque competencial facilita el diseño y desarrollo de cursos a través de la taxonomía, en este caso, de Bloom, con el propósito de diseñar la propuesta temática de manera organizada, coherente y de creciente complejidad.

Aunque en este proyecto no se puede hablar estrictamente de diseño curricular, debido a que únicamente se realizó la propuesta temática, que se sometió a validación mediante un cuestionario dirigido a expertos, sí tiene una organización interna basada en el enfoque por



competencias y se sustenta en las Bases de ALFIN (ACRL, 2016). Algunas consideraciones para tener en cuenta a la hora de redactar los objetivos son las siguientes: (1) se dirigen a un estudiante y se orientan en función de lo que debe alcanzarse al finalizar un proceso de aprendizaje (una unidad, módulo, un curso) y se organizan de lo general a lo particular; (2) se redacta de manera clara, específica y concisa que cualquier lector pueda entenderlo, iniciando con un verbo que debe describir el resultado a alcanzar; (3) ser consistentes de los estándares, prácticas y expectativas de desempeño; y (4) contribuir al repertorio de habilidades con las que deberá contar un estudiante para desempeñarse de manera adecuada (Argudin 2012).

La enseñanza universitaria de la alfabetización informacional

ALFIN se define como las habilidades implicadas en “el acceso, manejo, uso, almacenamiento y evaluación de la información, sin importar el medio donde se presenta o las herramientas utilizadas para mediarlo” (Machin-Mastromatteo, 2014, p. 288). Por otro lado, ALFIN implica “descubrir, acceder, interpretar, analizar, gestionar, crear, comunicar, guardar y compartir información. Pero es más que eso, se preocupa por la aplicación de competencias, atributos y confianza necesaria para hacer el mejor uso de la información y para interpretarla juiciosamente” (Sales, 2020, p. 2). Por su parte, Marzal (2012) añade una perspectiva que apunta a su enseñanza cuando señala que consiste en “inculca[r] conocimientos y habilidades en la gestión de la información, en el uso y aplicación de los contenidos, y en la edición y comprensión del conocimiento obtenido” (p. 187), con razón Sonntag (2012) comenta que llevar ALFIN a la práctica dentro del aula supone una dificultad importante.

Desde el punto de vista didáctico, los estudios sobre la enseñanza de ALFIN en el ámbito educativo, especialmente el universitario, se pueden clasificar en dimensiones: didácticas que responden a preguntas clave como por qué se enseña, qué beneficios supone para los estudiantes; qué contenidos temáticos conforman la instrucción; quién es el principal responsable de la enseñanza, ¿el docente o el bibliotecario?; cómo se enseña, es decir: métodos, enfoques, herramientas, recursos, actividades de aprendizaje, modelos pedagógico, modalidad, metodología, material didáctico, destinatario del curso. Otra dimensión es la del tiempo, cuánto dura la instrucción, y en qué momento se enseña, si bien se limita al nivel universitario, algunos la imparten al inicio de la carrera otros sugieren que debe ofrecerse a lo largo de todos los años de estudio, y también hay quien considera que solo debe impartirse bajo demanda cuando un docente lo solicite al departamento de biblioteca; esto lleva a otra cuestión, dónde se enseña, en el aula o en la biblioteca. Y finalmente, cómo se evalúa todo de manera integrada para ver si es posible observar un progreso a través del tiempo y cómo se construye el conocimiento dentro del aula



(Molina, 2021). A continuación, se describen las respuestas a estas preguntas a partir de las fuentes consultadas.

Por qué se enseña alfabetización informacional

Analizar los motivos por los que se enseña ALFIN supone reconocer el impacto positivo que tienen los programas en el desempeño académico de los estudiantes. Estos beneficios los reconoce el Marco (ACRL, 2015), al establecer en la introducción del documento que este se desarrolló desde la convicción de que ALFIN supone un movimiento de reforma educativa y que contribuye a que el estudiante tenga éxito durante y después de su paso por la universidad (ACRL, 2015). Esto ha quedado comprobado, pues el desempeño de un estudiante depende de su habilidad para manejar información (Eisenberg, 2008) y si bien son numerosas las investigaciones que lo han constatado, su enseñanza supone un reto especialmente para llevar a cabo de manera prolongada a lo largo de toda la carrera (Moyano, 2017) y no solo en un curso breve al inicio, al fin y al cabo ALFIN se encuentra implicada en todas las actividades académicas (Plúa et al., 2021) y su dominio requiere de práctica constante (Valenzuela et al., 2021). La Tabla 1 sintetiza el tema de qué se enseña en ALFIN.

Tabla 1

Qué se enseña en ALFIN

Saber conocer	El aspecto intelectual (Afebende y Oluwaseun, 2018); la gestión de la información, el proceso de investigación y los recursos y tecnología (Rivas et al., 2021); intertextualidad, argumentación y lectura (Sánchez-Upegui et al., 2013); citación (Jamieson, 2016); qué es y qué implica la redacción académica; cómo usar información en internet, ciber-plagio, paráfrasis, traducción de citas (Olivia-Dumitrina et al., 2019); cómo evitar la ambigüedad (Kohnen y Mertens, 2021); cómo llevar a cabo una evaluación por pares (Thomas et al., 2021); cómo hacer uso ético de la información, búsqueda y selección de información confiable (Gutiérrez y Leguizamón, 2021); cómo evitar el plagio (Kai et al., 2021); cómo usar las bases de datos para la búsqueda de información, por ejemplo, Google, Google Scholar (Lopez-Fitzsimmons, y Nagra, 2019).
Modelos ALFIN	A6S (Arman et al., 2019); BEAM (Roach-Freiman, 2021); UPCC (Kai et al., 2021).
Estándares o Marcos	Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL por sus siglas en inglés Association of College and Research Libraries, ACRL, 2015) que elaboró el Marco de Referencia para la ALFIN en la Educación Superior
Saber hacer habilidades	Se refiere a las prácticas de aplicación del conocimiento; el Marco las define como competencias o habilidades desarrolladas, producto de una comprensión más profunda de un concepto que ya conocían (ACRL, 2016). El objetivo es ejemplificar su comprensión de los conceptos de ALFIN estudiados en el saber conocer.
Saber ser	En el plano afectivo, actitudinal o relacionado con los valores.



Existen investigaciones que han constatado la eficacia de ALFIN en el desempeño académico de los estudiantes al comprobar un cambio entre el antes y el después de haber recibido instrucción sobre estos temas, así, se argumenta que una razón de peso es su eficacia comprobada (Olivia-Dumitrina et al., 2019). Por este motivo conviene indagar en el contenido de algunos cursos para descubrir tanto los temas como las estrategias para abordarlos, así como algunas dificultades encontradas.

Quién enseña alfabetización informacional

Hay distintos actores que pueden enseñar o intervenir en la enseñanza de ALFIN. Si son los docentes, estos pueden incluir ALFIN al impartir materias como Gestión del Conocimiento y Tecnología o alguna otra relacionada (Hernández-García, 2020), pero es necesario que reciban capacitación específica sobre técnicas y herramientas para la selección, búsqueda y recuperación de la información a fin de incrementar la presencia del ALFIN de manera explícita dentro del aula (Delgado y Águila, 2017).

Por otra parte, los bibliotecarios serían los mejor posicionados para enseñar ALFIN, pero no siempre tendrán el alcance necesario ni la capacidad para atender a toda la población estudiantil, por ello, se propone capacitar a los docentes frente a grupo para que sean ellos quienes enseñen directamente a sus estudiantes (Falcone, 2021). Adicionalmente, cuando los únicos responsables de la enseñanza de ALFIN son los bibliotecarios, se observan deficiencias en el ámbito pedagógico (Schachter, 2020).

Quizás sea la situación ideal en la que ambos actores mencionados sean responsables de la enseñanza de ALFIN. El docente es responsable de la enseñanza directa de ALFIN y de la evaluación del trabajo de clase, mientras que al bibliotecario le corresponde la enseñanza del proceso de investigación (Breland, 2022). Otros actores que pueden intervenir incluyen el departamento de tecnología diseñadores instruccionales, consultores especializados en escritura y un coordinador que administre todo el proyecto en conjunto (Lombard, 2016); además de estudiantes ya graduados, por medio de modelos del tipo *entrena al entrenador*, ya que son los bibliotecarios quienes supervisan proyectos de este tipo en los que se ha comprobado que el más beneficiado es el estudiante graduado que enseña a otros (Watkins y Morrison 2015).

Cómo se enseña alfabetización informacional

La dimensión sobre cómo se enseña ALFIN depende de diversos factores que contribuyen a tomar decisiones sobre los métodos, enfoques y herramientas, recursos y actividades que se



implementarán. El Marco (ACRL, 2015) se utiliza como base o eje rector para seleccionar el contenido temático de un curso; luego, estos contenidos toman forma a partir de uno o varios modelos pedagógicos, entre los más utilizados para la enseñanza por competencias, como el conductista, el funcionalista y el constructivista (Marzal, 2012).

Las implicaciones de diseño instruccional para la enseñanza de ALFIN incluyen definir el enfoque de la enseñanza, en función de dos escenarios no necesariamente mutuamente excluyentes, el primero, llevar a cabo la formación específica en el uso de recursos y herramientas o, en segundo término, la formación teórica enfocada en el desarrollo de habilidades específicas en el uso de la información (Machin-Mastromatteo, 2014). Otras recomendaciones incluyen definir si se va a tratar de un curso independiente o una asignatura (Delgado y Águila, 2017), un curso sobre un tema específico que se integra a una asignatura para subsanar necesidades específicas (DaLomba et al., 2020) o una combinación de ambos. Debe considerarse, además, si se lleva a cabo de manera autodidacta o mediante enseñanza directa (Pinto et al., 2019), o si está dirigido a docentes que replicarán el contenido en sus clases. El formato puede ser de taller, curso o tutorial de modalidad presencial, en línea (Goodset, 2020; Secovnie y Glisson, 2019), mixta (Falcone, 2021), permanente a través de un Centro de Escritura Especializado en ALFIN (Godínez, 2021) o si se imparte una única vez.

Por otro lado, los materiales y recursos didácticos deben ser de elaboración propia y reutilizables, además, algunos de sus requisitos incluyen: (1) que estén disponibles y sean de fácil acceso para el estudiante; (2) que cumplan con cierto nivel de calidad para que no entorpezcan la instrucción (Anyim et al., 2021); (3) que tenga acceso a las bases de datos y otros recursos digitales tanto de la biblioteca como de la red en general para el acceso a la información digital sin dificultad durante la instrucción de ALFIN (Oberi y Timothy, 2018); (4) que los estudiantes tengan un mínimo de conocimientos, habilidades y destrezas básicas en computación (Anyim et al., 2021) y de manejo de plataformas educativas para el caso de la instrucción en línea; y (5) útil, congruente con los objetivos del programa, con actividades de reforzamiento, fomentar el aprendizaje autónomo y presentar un proceso de investigación completo de principio a fin (Somosa-Fernández y Abadal 2009). Los tipos de recursos tecnológicos incluyen: (1) tangibles, como una computadora; y (2) intangibles, como una aplicación virtual.

Pueden elaborarse tanto un manual del estudiante se realiza con fines específicos de acuerdo con una disciplina en particular a la que va dirigida la instrucción (Dreisiebner y Schlögl, 2019), así como guías de aprendizaje, que son un tipo de material que consiste en una serie de instrucciones que llevan al estudiante de la mano a lo largo del proceso de principio a fin y suelen cerrar un ciclo completo de una investigación breve (Hicks, 2016; German, 2017). Los expertos



señalan que es importante que las guías incluyan el uso de los recursos ALFIN y, sobre todo, asegurarse de que todo lo que les piden utilizar esté disponible para el estudiante, por ejemplo, las bases de datos, revistas científicas, sitios web o material de acceso abierto (Duffy et al., 2021).

Las actividades prácticas deben ser diseñadas de tal manera que: (1) desarrollen habilidades y destrezas enfocadas en la solución de problemas académicos; (2) se resuelvan a través del uso lógico y ético de la información (Valenzuela et al., 2021); (3) sean fáciles de entender, creativas y centradas en el estudiante; y (4) planteen preguntas e incluyan el análisis e interpretación de textos para su posterior uso y elaboración de conocimiento nuevo (Alonso-Arévalo, 2020).

La tecnología debe verse como un medio para facilitar este proceso de enseñanza (Uribe-Tirado, 2012; Machin-Mastromatteo, 2014) y considerar que existe una gran cantidad de recursos educativos en internet en acceso abierto disponibles para la instrucción del ALFIN, como bibliotecas virtuales, repositorios, textos, videos, audios, podcast, gestores bibliográficos, pero también hay tutoriales y cursos interactivos, juegos virtuales, portafolios virtuales, mapas conceptuales y videoconferencias (Uribe-Tirado, 2012). En las páginas web de algunas bibliotecas universitarias se puede encontrar material digital como libros, videos y archivos (Alonso-Arévalo, 2020); el sistema PRIMO ofrece recursos como infografías y guías (Goodsett, 2020).

Otros aspectos que considerar incluyen: (1) la duración de la instrucción, para unos es suficiente con un curso breve introductorio, pero para otros esto es insuficiente y proponen cursos más extensos y hay quienes proponen que debería promoverse durante toda la carrera (Medina, 2020), pero debe ser suficiente para cumplir con los objetivos planteados y considerar los factores contextuales que afectan al tiempo didáctico y obligan a hacer ajustes (Berrio, 2016), debe considerarse que las sesiones muy breves, algunas de dos horas, únicamente alcanzan para enseñar aspectos muy básicos y de manera rápida (Middendorf y Baer, 2019); (2) las diferencias en los estilos de aprendizaje; (3) los antecedentes académicos y el momento en que se ofrece la capacitación, por ejemplo, en el primer año de carrera (Insua et al., 2018) o que abarque toda la carrera (Rivera, 2020); (4) el lugar, que depende de la modalidad, si es presencial, virtual o mixta, se puede ofrecer desde la biblioteca, dentro del aula, en un centro de escritura o en línea de manera sincrónica o asincrónica, así como en salas de cómputo con acceso a internet y a las bases de datos para que el estudiante tenga a su disposición todos los recursos necesarios para la capacitación. Si bien la biblioteca es el lugar idóneo, no todas cuentan con lo necesario para la instrucción o con la capacidad de atender a toda la comunidad universitaria que incluye docentes, estudiantes, exalumnos y cualquier otro usuario (Rivera, 2020); (5) la evaluación, que adquiere dos perspectivas: la evaluación del aprendizaje (el proceso o el producto), que se puede basar en el



Marco de Referencia de ALFIN (Sonntag, 2012) o la evaluación del programa: se basa en modelos de evaluación de impacto de procesos formativos (Romo, 2012); y (6) el uso y diseño de los instrumentos de evaluación dependen del tipo de evaluación y de lo que se pretende evaluar si es el proceso o el producto final. Por otra parte, el análisis acerca de la enseñanza de ALFIN en el contexto universitario permitió identificar áreas de oportunidad, mismas que se presentan en el siguiente apartado.

Áreas de oportunidad en la enseñanza de alfabetización informacional en la universidad

Las áreas de oportunidad identificadas que están relacionadas con la enseñanza de ALFIN en la universidad se sintetizan en tres ámbitos: (1) la necesidad de ofrecer ALFIN de manera prolongada a lo largo de la carrera; (2) la enseñanza paralela de lectura y escritura de nivel superior; y (3) el material didáctico adecuado para la enseñanza. A continuación, se explica cada una.

Alfabetización informacional a lo largo de toda la carrera

ALFIN se encuentra presente en las actividades académicas, y los estudiantes la aplican todo el tiempo, pero esto no implica que lo hagan correctamente, conscientemente o que sepan cómo hacerlo. La instrucción de ALFIN puede ser muy amplia y lleva mucho tiempo adquirir el conocimiento, así como desarrollar y dominar en cierta medida las habilidades del Marco de Referencia (ACRL, 2015), por lo tanto, uno de los retos que se identificó es ofrecer instrucción de manera prolongada a lo largo de toda la carrera para que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar las veces que sean necesarias hasta adquirir un nivel aceptable de conocimientos y habilidades, con la orientación de un tutor que dé retroalimentación (Rivera, 2020).

Llevar a cabo un programa extenso de este tipo supone graduar la enseñanza por niveles de complejidad desde lo básico hasta el avanzado. Esto ofrecería al estudiante una perspectiva más amplia de lo que implica ALFIN y, con ello, superar la barrera del nivel básico para adentrarse en otros niveles de complejidad que no se abordan en una sesión de dos horas, pues se requiere tiempo suficiente para estudiar, practicar y mostrar evidencia del progreso adquirido. De esta manera ALFIN cobrará sentido para el estudiante si comprueba por sí mismo cómo contribuye a su éxito académico.

Esto, a su vez, contribuye a la percepción que se tiene de ALFIN, ya que suele verse como un proceso mecánico en el que se utilizan pocos recursos especializados. Los estudiantes creen que



la búsqueda y recuperación de la información es un proceso mecánico, desconectado y aislado, y no un proceso analítico, iterativo, reflexivo que se basa en el cuestionamiento constante (Middendorf y Baer, 2019). Debido al énfasis en el desarrollo de habilidades se deja en segundo plano el uso de los recursos especializados, de manera que una instrucción prolongada permitiría equilibrar el contenido y resaltar la utilidad percibida de ALFIN, con lo cual el estudiante descubre otros horizontes más allá del catálogo digital de la biblioteca, y comprende cómo esta instrucción contribuye a su formación como universitario a través de hábitos en gestión de la información digital (Machin-Mastromatteo, 2014, 2021).

La enseñanza de la lectura y escritura de nivel superior

Una de las principales características de la redacción académica es la intertextualidad, esto es, articular en un texto las ideas contenidas en distintas fuentes de información. Esta actividad básica de ALFIN resulta ser una de las más difíciles para los universitarios (Napier et al., 2018). Esta situación revela la necesidad de atender las deficiencias en lectura y escritura, ya que están estrechamente relacionadas con las habilidades de ALFIN (Rivera, 2020); por ello, estas deficiencias entorpecen la enseñanza de ALFIN. Ante esta situación, el reto consiste en integrar explícitamente la enseñanza de la lectura y la escritura de nivel superior.

Esta fusión es posible gracias a que ALFIN potencia de manera paralela el desarrollo de otras habilidades fundamentales para el desempeño académico, entre estas: (1) el pensamiento crítico (Goodsett, 2020); (2) la comprensión lectora (Asensio, 2019); (3) la lectura inferencial (Cubo de Severino, 2010); (4) la lectura crítica (Pinchao, 2020); (5) el pensamiento lógico y abstracto (Kohnen y Mertens, 2021); (6) el desarrollo del discurso y texto académico (Godínez, 2021); (7) el aprendizaje autónomo, la originalidad y el sentido crítico (Griffth y Glass, 2011); y (8) una cultura de calidad y excelencia (Pisté-Beltrán y Marzal, 2018, p. 283).

Material didáctico diseñado y elaborado ex profeso

Generalmente no se le presta atención al material que se utiliza en la instrucción de ALFIN, pues son muy pocas las investigaciones que hablan del tema. Los materiales formativos que se utilizan presentan ciertas deficiencias, por ejemplo, estos pueden resultar poco efectivos para el docente y carecer de objetivos formativos, actividades y no precisar adecuadamente la evaluación, también pueden ser poco interactivos, es decir, son materiales que se encuentran en desarrollo y por consiguiente, no necesariamente están terminados y son útiles, por tal motivo no se puede



realizar un proceso completo de inicio a fin de un trabajo académico pues da la impresión de que solo incluye la parte inicial (Somosa-Fernández y Abadal, 2009).

El Marco de referencia, sus bases y su aplicación didáctica

En esta sección se describe el significado de algunos conceptos básicos desde el punto de vista del *Marco*; esto, para facilitar su enfoque en la enseñanza de ALFIN centrada en el estudiante, predominantemente práctica, adaptable a cada disciplina y que respeta el tiempo que cada estudiante necesita para desarrollar estas habilidades. Los conceptos seleccionados son: información, contexto, novato y experto, estudiante, aprendiz y novato, y finalmente, el trabajo de investigación.

- La información: se presenta como un fenómeno social, esto quiere decir que depende del contexto en el que se produce y, por lo tanto, cambia de un contexto a otro. Los cambios pueden ser de distintos tipos, por ejemplo, en el significado o en el valor que se le atribuye a la información. El contexto social más interesado en utilizar el Marco es el académico en el cual, cuando se habla de información, se refiere específicamente a la información científica. De este ámbito deriva el término *comunidad científica* que es un contexto social formado por investigadores científicos que se dedican a producir y difundir información (Foasberg, 2015, p. 706).
- El contexto es un concepto que tiene un papel importante en esta investigación y también en el Marco (2016), donde se define como el ambiente en el que se crea y recibe la información y, como ya se dijo, en este caso se trata de un contexto académico o, más precisamente aún, disciplinar. Cada disciplina científica tiene su propia forma de producir información y también el derecho de decidir qué se considera aceptable o no en cuanto a los métodos para obtener evidencia científica. De manera que comprender el concepto de *contexto disciplinar* desde el punto de vista del Marco (2016) implica familiarizarse con la forma particular de llevar a cabo los procesos de investigación de la manera como lo determina cada disciplina lo que en parte incluye saber plantear preguntas de investigación interesantes y originales cuya respuesta contribuya a incrementar el conocimiento científico y la comprensión de la disciplina en cuestión. Pero es más que eso, incluye también el conocimiento del vocabulario, la forma de pensar y los métodos de indagación, así como el dominio de los géneros discursivos predominantes para la comunicación de resultados, de los cuales el más común suele ser el artículo científico (Foasberg, 2015, p. 709). Para un estudiante en formación, es importante comprender la relación entre la



información y el contexto desde el punto de vista del Marco; sin embargo, esto no se enseña en la universidad, más bien se deja al estudiante, solo con la esperanza de que lo asimile de manera intuitiva, a base de prueba y error, a lo largo de la carrera. Por este motivo, la integración explícita del Marco en la enseñanza universitaria es fundamental para el desempeño del estudiante. A diferencia de otros documentos similares al Marco, en este no se enlista una serie de habilidades que una persona alfabetizada en información debe demostrar, más bien, se enfatiza la comprensión del proceso de producción de la información y su uso en determinados contextos.

- Novato/experto: el Marco describe de manera comparativa cómo un novato y un experto realizan una misma actividad; de esta manera, resalta el carácter gradual de las habilidades ALFIN, pues ejemplifica que el propósito de la instrucción ALFIN consiste en pasar de un estado al otro de manera progresiva (ACRL, 2016, p. 19). Cabe resaltar que estas distintas formas de actuar ante una misma actividad o circunstancia están determinadas por el conocimiento que la persona tiene acerca del funcionamiento del contexto disciplinar. Por eso, el experto pertenece a una comunidad científica y, fuera de ella, deja de ser considerado como tal (Foasberg, 2015). Cabe señalar que al contrastar la forma de pensar y actuar de un novato con la del experto pone en relieve que el paso de un estado lleva un tiempo considerable, a este respecto el Marco indica que “no está diseñado para ser implementado en una única sesión de alfabetización informacional en la formación académica del estudiantado; se pretende que se integre de forma progresiva y sistemática en el plan de estudios del alumnado, en diversos niveles” (ACRL, 2019, p. 19).
- Estudiante/aprendiz/novato: sumado al concepto de novato, entendido como lo contrario del experto, el término aprendiz se refiere a una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje o de crecimiento, es decir, en camino a convertirse en experto. En cambio, desde el punto de vista del Marco, estudiante es aquel que tiene el potencial de participar en las actividades de la comunidad científica en la que se encuentra pues se le considera un miembro más, al participar activamente ya no solo es consumidor de información sino también un productor que está desarrollando su propia voz como autor y dando forma a una identidad como colaborador dentro de determinada comunidad o contexto, siempre dentro de sus posibilidades, pero a la vez con un nivel aceptable para un universitario (Foasberg, 2015).
- Trabajo de investigación académica: el Marco no ofrece una definición como tal, pero se incluye porque este es la evidencia con la que se demuestran las habilidades ALFIN ya que se trata de un trabajo escrito por el estudiante con el objetivo de ser evaluado en dos



ámbitos: el conocimiento de la disciplina y las habilidades en el manejo de la información. El trabajo de investigación es quizás la actividad académica más frecuente en la mayoría de las carreras. Este tipo de trabajo requiere de lectura previa tanto de la bibliografía del curso como de los apuntes tomados en clase (Bitonte y Lo Coco, 2013), y también de un exhaustivo proceso de búsqueda de información para fundamentar el escrito. Posteriormente, este trabajo se entrega para su evaluación y, por ello, se le considera un examen. El Marco está conformado por seis *Bases* o conceptos clave, cada una de las cuales incluye tres elementos: (1) un concepto central de ALFIN; (2) una lista de sugerencias prácticas para la aplicación del conocimiento; y (3) un conjunto de actitudes o valores (ACRL, 2016). Por otro lado, las seis Bases son: (1) la autoridad es contextual y una construcción social; (2) el proceso de elaboración de información; (3) el valor de la información; (4) la investigación es una búsqueda; (5) la conversación académica; y (6) la búsqueda de información es una exploración estratégica.

Según Burkhardt (2016) las Bases tienen cinco características: (1) transformativa: generan un cambio en el estudiante; (2) integrativa: fusionan varios conceptos que generalmente están separados; (3) irreversible: una vez que se aprenden ya no hay marcha atrás, ya no se olvidan; (4) problemática: suelen ser contraintuitivas, atienden temas en los que los estudiantes tropiezan o incluso se atascan; y (5) acotada: se limitan a un contexto en específico, a una disciplina, se trata de conceptos únicos de cada área del conocimiento. El estudio de las Bases es importante debido al efecto que tiene en el estudiante, ya que:

Una vez que el estudiante lo comprende, crea nuevas perspectivas y formas de comprender una disciplina o un dominio de conocimiento desafiante. Tales conceptos producen [una] transformación en el estudiante. Sin ellos, el estudiante no adquiere experiencia en ese campo de conocimiento; los conceptos clave [umbral] pueden considerarse como portales a través de los cuales el estudiante debe pasar para desarrollar nuevas perspectivas y una comprensión más amplia (Meyer et al., 2010, citado por Burkhard, 2016, p. 2).

Cada una de las Bases muestra los diferentes aspectos sobre cómo se elabora, expresa y evalúa la información. El Marco ofrece una guía para determinar: (1) los objetivos de aprendizaje; (2) el contenido temático; y (3) las actitudes que se esperan de una persona alfabetizada en información, lo cual da paso al diseño de cursos e instrumentos de evaluación. Esta estructura facilita la tarea de graduar la complejidad de las actividades de aprendizaje, ya que el desarrollo y la consolidación de estas habilidades varían en cada estudiante. El factor del tiempo juega un papel



fundamental y es necesario que tenga suficiente tiempo para el desarrollo y consolidación de las habilidades.

El Marco es una base teórica, pero no aporta ejemplos ni pistas más allá del concepto clave o de la Base y de lo que esta implica. Con lo cual, la tarea del docente consiste en dar el siguiente paso, que es el diseño de los resultados de aprendizaje y de las actividades de aprendizaje (Burkhardt, 2016), y de ello se trata el desarrollo de esta investigación. A continuación, se describe brevemente cada una de las seis Bases del Marco.

Base 1. La autoridad científica es una construcción social contextual

La primera de las seis Bases del Marco es la autoridad científica. Una fuente de información es un espejo de su autor, pues refleja dos aspectos: su experiencia y su credibilidad. Ambas contribuyen a la construcción de una autoridad científica dentro de un determinado contexto disciplinar cada comunidad científica reconoce distintos tipos de autoridad a esto se refiere cuando se dice que es contextual, ya que es el contexto el que determina qué se necesita para ser considerado una autoridad (ACRL, 2016), este proceso de construcción de una autoridad se examina de manera crítica dentro de cada comunidad científica (Foasberg, 2015, p. 706).

Esta base les brinda a los estudiantes las herramientas que necesitan para examinar información críticamente, para cuestionar el origen, el contexto e idoneidad de la información en función de la necesidad que dio origen a la búsqueda. Generalmente, los estudiantes no saben cómo buscar ni encontrar información procedente de una autoridad en el tema de estudio, por eso, es necesario que comiencen a familiarizarse con indicadores básicos de autoridad como, por ejemplo, el tipo de publicación, el autor, una escuela de pensamiento o un determinado paradigma propio de la disciplina que estudia (ACRL, 2016). En la práctica, la comprensión del concepto de autoridad se hace evidente mediante la correcta elección de la información, pues identificar una autoridad implica cuestionar, además del origen de la fuente, el contexto y el objetivo por el que se elaboró y en qué medida satisface la necesidad de información (Lopes et al., 2019).

Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje de esta Base el estudiante en formación demuestra actitudes como una mentalidad abierta ante diversas perspectivas, incluso las conflictivas; tiene una fuerte motivación propia, es perseverante en el proceso de búsqueda de fuentes de información autorizadas; desarrolla un criterio para evaluar la información que encuentra con una actitud escéptica y es consciente de sus propios sesgos como resultado de una autoconciencia (ACRL, 2016). Para Lopes et al. (2019), algunos objetivos de aprendizaje que se sugieren para abordar este contenido en el aula son los siguientes:

- Reconocer fuentes de información apropiadas en determinada disciplina



- Saber que un autor puede ser reconocido como una autoridad en un contexto y la responsabilidad que esto conlleva
- Distinguir entre fuentes académicas y no académicas
- Distinguir entre una historia y un artículo editorial
- Encontrar mejores fuentes de información para mejorar la calidad de un trabajo
- Conocer los escritores autorizados en la disciplina

A esto debemos agregar el saber qué se considera valioso o importante para investigar (Foasberg, 2015). Por otro lado, algunas actividades de aprendizaje y temas que se pueden llevar a cabo en el aula para el estudio de esta Base son, por ejemplo, Burkhardt (2016) señala las siguientes:

- Plantear diferentes escenarios en los que se acepte un diferente tipo de autoridad; resaltar qué se considera aceptable o deseable respecto a la autoridad.
- El concepto de autoridad en el contexto de ALFIN.
- Tipos o niveles de autoridad.
- Desacuerdos entre autoridades sobre un mismo tema.
- La importancia de utilizar fuentes autorizadas y dónde encontrarlas.
- El tiempo que consume la búsqueda y revisión de una autoridad.
- Comparar información procedente de fuentes no autorizadas.

Base 2. El proceso de creación de información

La segunda Base del Marco consiste en el estudio de la información desde la perspectiva del proceso de creación. Esto implica saber evaluar de manera crítica el proceso de investigación que subyace a la publicación y evitar juzgar únicamente el producto final o el formato en que se publica (Lopes et al., 2019).

La manera de llevar a cabo el proceso de creación de información es un indicador de calidad y se hace evidente en la edición y en el proceso de revisión, pero también en el formato y los modos de difusión. Consiste en conocer este proceso iterativo de creación de información y luego, progresivamente realizar búsquedas y selección de información de manera más sofisticada y crítica, hasta finalmente reconocer que este proceso es diferente según el contexto disciplinar (ACRL, 2016).

En el ámbito de las actitudes, un estudiante demuestra que valora el proceso de creación de información; acepta que el punto de partida de la creación de información se encuentra en una comunicación que puede tener una variedad de formatos, métodos de difusión o modalidades



(ACRL, 2016). Según Lopes et al. (2019), algunos de los objetivos de aprendizaje que se pueden abordar en esta Base son los siguientes:

- Evaluar el formato de una publicación en cuanto a credibilidad y calidad
- Identificar el impacto del proceso de creación de información en relación con la necesidad de información

Por otro lado, Burkhardt (2016) muestra lo siguiente a manera de ejemplo sobre el contenido temático y actividades de aprendizaje:

- Resumir información
- Identificar cuánta información se transmite en determinada cantidad de texto (ej. un tuit, un resumen)
- Identificar la utilidad del mensaje corto
- Cómo el formato afecta el mensaje
- Comparar el contenido de la información según el tipo del formato
- Analizar las credenciales de un autor de un formato y comparar con otro
- Identificar posibles sesgos
- Comparar y analizar diferentes formatos en los que se publica información dentro de una misma disciplina
- La diferencia entre información formal e informal
- El uso de la estadística para transmitir información
- Evaluación estadística para identificar exactitud y fiabilidad
- Evaluar información visual
- Aplicar criterios de evaluación a imágenes o fotos

Base 3. El valor de la información

Esta Base reconoce que la información es un producto que se elabora con el trabajo que otros han realizado previamente y en el cual también hay una inversión de tiempo y recursos (Lopes et al., 2019). Todo esto se traduce en que tenga un costo.

La información posee varias dimensiones de valor, por ejemplo, como producto comercial, como medio educativo, como medio para ejercer influencia y como medio para negociar y para entender el mundo. Los intereses jurídicos y socioeconómicos influyen en la producción y difusión de la información (ACRL, 2016).

Por eso, entre los temas que se estudian en esta Base se encuentra comprender que la información tiene diversos valores que influyen en su producción y difusión. El valor depende del contexto, que puede incluir las “prácticas editoriales, el acceso a la información, la



comercialización de información personal y las leyes de protección de la propiedad intelectual” (ACRL, 2016, p. 10). En la práctica, esto se traduce en que el estudiante comprenda cuestiones como la importancia de una citación adecuada, así como conceptos como el plagio, la propiedad intelectual, el copyright y el acceso abierto, además de cómo funcionan los sistemas de producción y difusión de la información, sobre todo en internet (ACRL, 2016).

En este apartado, el estudiante demuestra actitudes como el respeto por las ideas de otros; valora los elementos implicados en la producción de conocimiento nuevo, como habilidades, tiempo y esfuerzo; y no solo se ve a sí mismo como consumidor de información, sino también como productor (ACRL, 2016). Según Lopes et al. (2019), algunos objetivos de aprendizaje que pueden abordar en esta Base son:

- Nociones sobre el plagio.
- Citar correctamente una fuente y comprender la razón del porqué hacerlo así
- Distinguir la diferencia entre plagio e infringir los derechos de *copyright*
- Identificar las prácticas editoriales académicas.
- Estar dispuesto a invertir de sus propios recursos para estar al día.
- Determinar el potencial uso de una imagen con *copyright*
- Explicar el valor de las fuentes citadas

Según Burkhardt (2016), entre los temas que se incluyen para estudio se pueden mencionar los siguientes:

- Estilos de citación siguiendo un manual de estilo
- Comparar estilos de citación
- Comparar costos, por ejemplo, entre varias revistas científicas
- Plagio
- Información personal y privacidad

Base 4. La investigación como indagación

Una característica de la investigación es su carácter iterativo, ya que constantemente se están planteando preguntas nuevas cada vez más complejas y cuyas respuestas desarrollan y dan origen a nuevas preguntas o líneas de investigación (ACRL, 2016). Precisamente esta Base resalta el carácter iterativo y dinámico de la investigación, al señalar como principal actividad la búsqueda de información. Implica realizar actividades fundamentales como el planteamiento de preguntas de investigación con rigor científico y distinta complejidad, se espera que con la práctica estas sean cada vez más complejas y propongan el cruce entre distintas disciplinas (Lopes et al., 2019).



Los investigadores expertos comienzan una búsqueda general y, poco a poco, la van acotando hasta dar con el tópico en cuestión (Burkhardt, 2016). Cada disciplina tiene su propia forma de plantear preguntas que contribuyan a la creación de conocimiento nuevo a través del diálogo, el debate y conversaciones profundas acerca de necesidades que van más allá del mundo académico. Poner en práctica este contenido incluye formular preguntas de investigación basadas en huecos que información que se identifican como resultado de una revisión bibliográfica básica; también determinar el alcance de una investigación, evaluar la información recuperada y organizarla de manera coherente y sintetizar las ideas principales de diversas fuentes y, finalmente, después del análisis e interpretación de la información llegar a conclusiones razonables basadas en argumentos sólidos (ACRL, 2016).

El estudiante que desarrolla estas habilidades demuestra actitudes como comprender que una pregunta de investigación, aunque parezca simple, puede ser disruptiva y, por lo tanto, valora la curiosidad, una mentalidad abierta y el uso crítico, ético y legal de la información (ACRL, 2016). De acuerdo con Lopes et al. (2019), algunos objetivos de aprendizaje sugeridos a este respecto son:

- Localizar fuentes de información adecuadas a la disciplina.
- Formular preguntas de investigación basadas en los datos disponibles y en los vacíos de información.
- Aplicar métodos de investigación adecuados a la necesidad de información, el contexto y el tipo de consulta.
- Identificar conceptos clave y términos relacionados para localizar fuentes de información relevantes.

Al respecto de temario y actividades de aprendizaje, Burkhardt (2016) menciona los siguientes:

- Plantear preguntas respecto a un tema
- Acotar un tema (identificar temas y subtemas)
- Hacer un mapa conceptual
- Hacer un esbozo
- Fuentes primarias
- Identificar métodos de investigación

Base 5. La conversación académica

Esta Base del Marco se ocupa de resaltar una característica del trabajo académico: el diálogo o la interacción entre quienes conforman una disciplina, dicha comunicación puede ser en persona, a través de la tecnología o por medio de una publicación. Este diálogo se prolonga a lo



largo del tiempo con el objetivo de incrementar tanto el conocimiento como la comprensión de los temas de estudio de la disciplina (Burkhardt, 2016).

En estas conversaciones se discuten, proponen y generan nuevas e interesantes ideas que aporten algo nuevo a la disciplina (Lopes et al., 2019). Tienen como propósito hacer una compilación sobre los antecedentes del tema de la investigación para descubrir qué se ha escrito y de qué manera se han abordado los temas de interés (Burkhardt, 2016). En años anteriores, no se esperaba que los estudiantes participaran de alguna manera en esta conversación; únicamente accedían a la información, pero, a este respecto, el Marco (2016) sugiere un cambio en el que el estudiante participe ya no solo como consumidor de información sino también como creador.

Por lo cual, esta Base se enfoca en que el estudiante conozca el trabajo que se lleva a cabo detrás de bambalinas acerca de cómo se elabora la información hasta que se convierte en una publicación científica; así como comprender que las publicaciones son el punto de encuentro donde se dan lugar dichas conversaciones académicas y que cada publicación supone el inicio de una nueva conversación. En este sentido, la creación de información se concibe como una actividad constante en la que los estudiantes pueden participar activamente (Foasberg, 2015) mediante el aporte de distintos puntos de vista, descubrimientos, interpretaciones o perspectivas acerca de un asunto.

Se espera que un estudiante se familiarice con las fuentes de información, los métodos y las modalidades discursivas de la disciplina, para que, de manera progresiva, vaya aprendiendo el *idioma* y se integre a esa conversación con fluidez. El estudiante que está desarrollando estas habilidades pondrá en prácticas algunas de las siguientes actividades: citar correctamente en sus trabajos, evaluar críticamente las aportaciones de otros, identificar la contribución de artículos de revista, libros y otros formatos en los que se publica información en su disciplina, reconocer la importancia de consultar diversas fuentes para conocer un tema, porque reconoce que un solo trabajo no es representativo de una postura o perspectiva dentro de cualquier disciplina (ACRL, 2016).

Algunas de las actitudes que demuestra un estudiante en formación ALFIN son, por ejemplo, reconocer que la conversación académica en la que se integra es un trabajo en marcha y no concluido; buscar las conversaciones académicas que tienen lugar dentro de su área de interés; reconocer que las conversaciones académicas ocurren en distintos espacios; no juzgar el valor de un trabajo académico de manera anticipada sino hasta que entiende el contexto en el que se encuentra inmerso; entender que formar parte de una conversación académica conlleva una responsabilidad; valorar el contenido generado por otros y también reconocer que para participar e involucrarse en una conversación académica es fundamental demostrar fluidez en el lenguaje y



en la disciplina en cuestión (ACRL, 2016). Para Burkhardt (2016), algunos temas que se pueden estudiar en este apartado son:

- Señalar las características de una conversación informal y formal
- Identificar las características de las conversaciones entre expertos
- Identificar la información más importante acerca de un tema
- Identificar la información más citada acerca de un tema
- Identificar sesgos
- Evaluar fuentes
- Comparar información sobre un mismo tema en diferentes autores
- Identificar fuentes que están en desacuerdo con el tema de investigación
- Evaluar y comparar diferentes tipos de fuentes
- Identificar diferentes posturas respecto a un tema
- Proponer nuevas líneas de investigación derivadas de lecturas previas

Base 6. La búsqueda de información como exploración estratégica

La búsqueda de información se origina en una pregunta detonadora que guía el proceso a través de una variedad de fuentes; es un camino flexible y repetitivo que requiere una combinación de investigación, descubrimiento y un poco de suerte, porque no hay una receta que pueda aplicarse por igual cada vez (Lopes et al., 2019). Implica, además de la pregunta inicial, identificar las posibles fuentes de información y los medios para acceder a ellas. Consiste en enseñar a identificar, localizar, recuperar y usar las fuentes de información de manera estratégica.

El contenido temático que el Marco sugiere incluye determinar el alcance de una tarea; utilizar el pensamiento divergente y convergente cuando investiga; comprender la relación entre necesidades, estrategias y herramientas de información; rediseñar y refinar las necesidades y estrategias de búsqueda; utilizar el lenguaje de búsqueda; entender la organización de los sistemas de información y gestionar de manera eficaz todo el proceso (ACRL, 2016).

En este apartado, las actitudes que demuestra un estudiante son: flexibilidad mental y creatividad; sabe que las fuentes son diferentes en cuanto a su contenido, formato, relevancia, y valor; busca la ayuda de los expertos como bibliotecarios, docentes e investigadores; no desiste cuando enfrenta retos en el proceso de búsqueda de información y también sabe cuándo ya tiene suficiente información para completar su tarea (ACRL, 2016). Para Lopes et al. (2019), algunos objetivos de aprendizaje pueden ser:

- Localizar los metadatos
- Identificar las palabras clave de un tema en particular



- Implementar la búsqueda en una base de datos en internet
- Reconocer las diferencias entre las fuentes
- Identificar palabras clave y sinónimos para construir una estrategia de búsqueda con operaciones de búsqueda apropiadas
- Determinar si la información recuperada satisface la necesidad de información y si no es así, refinar la búsqueda para iniciar de nuevo
- Reflexionar sobre la utilidad de los errores que se cometen durante el proceso
- Dividir la búsqueda en conceptos fundamentales más básicos y discutir sobre cada uno

Pero respecto a las actividades que se pueden realizar, Burkhartd (2016) cita los siguientes ejemplos:

- Identificar y utilizar palabras clave
- Seleccionar palabras clave de frases
- Distinguir entre conocimiento general (los antecedentes) y específico
- Realizar una búsqueda general sobre los antecedentes de un tema.
- Realizar una búsqueda utilizando las palabras clave.
- Definir los términos de búsqueda adecuados a la disciplina.
- Utilizar los operadores booleanos.
- Utilizar los filtros al realizar la búsqueda (autor, título, año)
- Utilizar un tesaurus para generar términos de búsqueda.
- Utilizar las bases de datos especializadas
- Consultar a expertos: entrevistas
- Tener un plan estratégico para realizar la tarea.

Desde el punto de vista del Marco, ALFIN incluye la enseñanza de los modos del discurso, y este es el tema que se resalta a lo largo de esta investigación; al fin y al cabo, el texto no solo es la materialización de las ideas sino también la única evidencia del nivel de adquisición de las habilidades ALFIN.

La enseñanza de la lectura y escritura de nivel superior

Las competencias más importantes que se adquieren durante los estudios universitarios son la lectura crítica y la escritura a un nivel superior (en lo sucesivo, se referirá a estas como lectoescritura avanzada). Tanto es así que se consideran procesos inherentes a la formación competente de los universitarios del siglo XXI (Serrano de Moreno, 2008; Morales, 2020), se cree que “la formación humana y profesional del egresado depende, en gran medida, de la calidad de lectura que se realice durante la estancia universitaria” (Pinchao, 2020, p. 149).



Sin embargo, dicha calidad no se logra de manera azarosa, sino que es el resultado de una planificación cuidadosa que el docente realiza de manera consciente, con el objetivo de desarrollar habilidades enfocadas en subsanar la lectura incipiente, precaria y acrítica que, según Pinchao (2020), es el caso de muchos jóvenes universitarios que egresan del nivel superior. Esta situación, en parte, se debe a que al estudiante se le exige realizar actividades académicas que implican la lectura y la escritura, pero generalmente no sabe cómo llevarlas a cabo porque no se le prepara para ello (López y Padilla, 2011; Álvarez y García, 2017; Pinchao, 2020).

Por lo tanto, es necesario que la enseñanza de nivel superior atienda de manera explícita la complejidad y estructura del discurso académico y científico, además de la gestión de grandes cúmulos de información (Morales, 2020). Sin embargo, es sobresaliente el hecho de que algunos docentes se desentienden de esta situación y no se consideran responsables de dicha enseñanza (Pinchao, 2020; Rivera, 2020), y, por lo tanto, no están dispuestos a asumir el desafío de enseñar las habilidades de lectura y escritura de nivel superior debido principalmente a limitaciones didácticas y metodológicas (Avendaño de Barón y González-González, 2020).

En consonancia con esta situación, Morales (2020) reconoce que la educación superior “necesita intervenciones pedagógicas y de lectura guiada a través de las cuales el lector deduzca ideas, identifique propósitos subyacentes e ideas globales” (p. 242). Encarar esta responsabilidad sería una manera de responder al desafío citado, pues formar docentes en didáctica de la lectoescritura consiste en “determinar cuáles son las competencias de lectura crítica a desarrollar y cómo propiciar experiencias y estrategias pedagógicas para su enseñanza” (Serrano de Moreno, 2008, p. 509). Está claro que se trata de una tarea compleja de diseño estratégico que trace un camino para que el estudiante aborde con éxito una tarea académica (López y Padilla, 2011; Álvarez y García, 2017) y esta situación si no se atiende de manera adecuada la lectoescritura en la universidad seguirá siendo elemental, superficial y no se alcanzará el nivel crítico, Pinchao (2020) asegura que en la actualidad los estudiantes no están en condiciones de realizar una lectura crítica que les exija una comprensión profunda del texto.

Respecto a la solución pedagógica del problema identificado, Serrano de Moreno (2008) reconoce la necesidad de una práctica permanente a lo largo de los años que dura una carrera universitaria para ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para el desarrollo de dichas habilidades. Además, hay que tener en cuenta que no se trata únicamente de la lectura, pues lo mismo ocurre en el caso de la escritura, el medio de apropiación del conocimiento, a través del cual se construyen y recrean las formas del discurso propias de la disciplina que se estudia (Serrano de Moreno, 2008).



Sobre la enseñanza de la lectura de nivel superior, Saneleuterio (2019) llevó a cabo una investigación con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de texto académico a través de una secuencia didáctica sobre la competencia argumentativa escrita, la cual según dice el autor, favorece “el conocimiento del mundo y el pensamiento crítico, puesto que ‘el hecho de escribir nos ayuda a comprender la realidad y a organizarla’” (Duran et al., 2009, citados por Saneleuterio, 2019, p. 70). Esta experiencia muestra, por un lado, que los proyectos de escritura y lectura van de la mano y, por el otro, limitar el alcance: en este caso, la lectura crítica de textos académicos y, en la escritura, el texto argumentativo.

Este tipo de proyectos es pertinente, ya que responde a una necesidad señalada por Álvarez y García (2017) sobre los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes en la comprensión y producción de textos argumentativos, y en la que resaltan la necesidad de intervenciones didácticas. Para lograr este objetivo, según señalan los autores, se requiere en primer lugar reconocer que la competencia argumentativa se desarrolla de manera paralela con el pensamiento crítico, así como la necesidad de reconocer que se argumenta de manera intuitiva, sino que se requiere aprender algunas reglas fundamentales para elaborar diferentes tipos de argumento, así como algunas estrategias discursivas (Álvarez y García, 2017).

Además, no basta con resaltar la relación que guardan entre sí la lectura y la escritura, sino también con el pensamiento crítico, que es esencial para “la innovación, la mejora, la creatividad, el compromiso”. De aquí la importancia de desarrollarlo en la escuela y en la universidad (Bezanilla et al., 2018, p. 90). De acuerdo con Serrano de Moreno (2008), estos tres elementos forman una relación tripartita de la siguiente manera:

La lengua escrita potencia el pensamiento, puesto que desarrolla la capacidad para construir significado y expresarlo en la comunicación interpersonal. La asunción de significado se potencia con la capacidad de leer, mientras que la expresión del significado se desarrolla, sobre todo, mediante la adquisición de la competencia discursiva escrita (p. 508).

Por lo tanto, la importancia del estudio de la lengua radica en que “al mismo tiempo que se adquiere una lengua, se aprende a ser miembro de una (sub)cultura” (Fernández et al., 2006, p. 64), se entiende por ésta como “una organización semiótica que regula el proceso por el cual se incorpora como miembro de esa subcultura, la cual es parte de una estructura social” (Fernández et al., 2006, p. 64), la universidad es una subcultura. Por eso, en el contexto universitario, “enseñar una lengua consistiría en preparar a los aprendientes para que hagan selecciones de registro adecuadas de acuerdo con los contextos de situación en los que deban ‘funcionar’” (Fernández et al., 2006, p. 64). Con esto, se concluye que el estudio de la lengua merece un lugar central si se



reconoce que es el medio de comunicación de la cultura, y que dicho lugar le corresponde dentro de la institución académica (Fernández et al., 2006).

Por eso, Avendaño de Barón y González-González (2020) consideran urgente contar con herramientas didácticas y metodológicas que ayuden al docente universitario a brindar conocimientos, habilidades y actitudes para lograr un nivel aceptable de comprensión lectora y de redacción académica, es decir, “sintetizar, inferir, analizar, valorar y crear nuevo conocimiento” (Avendaño de Barón y González-González, 2020, p. 157). Para lograr este objetivo, existen diferentes enfoques desde los cuales diseñar la didáctica de la lectoescritura avanzada. En esta investigación se planea hacerlo desde ALFIN, ya que, como se indicó anteriormente, una manera de llevarlo al aula es mediante la redacción académica.

La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad se imparte a través de asignaturas que integran parcialmente algunos temas relacionados con estas habilidades, o en talleres específicos según las necesidades. Pero más allá del formato en el que se presenta, la enseñanza tiene su fundamento en la teoría y, en ese sentido, hay diversos enfoques desde los cuales abordar el estudio de la didáctica de la lectura y de la escritura por separado. Este trabajo se limita a la enseñanza basada en modelos y se habla de la lectoescritura como una sola habilidad, en el entendido de que estas no se separan.

Un modelo representa la naturaleza de los objetos dominantes, unificando los dominios relevantes y las interrelaciones entre las disciplinas implicadas en la producción de textos académicos (Álvarez y Ramírez, 2006). La diferencia entre la teoría de la escritura y un modelo de enseñanza de la escritura es que la teoría explica el fenómeno y el modelo es una metáfora de la teoría, la explica y la representa, es una construcción que resulta de la interacción entre observación y la teoría; se dice que la teoría es dinámica y el modelo estático (Álvarez y Ramírez, 2006). Un modelo responde a objetivos y se:

enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural; aduce ejemplos reales, posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos que permiten simulación; y toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario (Álvarez y Ramírez, 2006, p 29)

De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006) los modelos pretenden hacer explícita la teoría para esclarecer el marco conceptual teórico y sobre todo para mostrar su aplicación práctica, de ahí su importancia tanto para la intervención en el aula como para la investigación en didáctica de



la escritura. En el análisis de modelos de lectura y escritura se tienen en cuenta los siguientes puntos (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 30):

- Aspectos socioculturales: el lector, el texto y el maestro
- Conceptos en los que se fundamenta
- Su funcionamiento y capacidad predictiva
- Su explicación de los procesos relacionados con la lectura y escritura
- Sus limitaciones según objetivos previamente determinados

La teoría en la que se fundamenta esta investigación es la Pedagogía del Género Discursivo, de la cual se han elaborado varios modelos y cuyos aspectos se abordan en los párrafos siguientes.

La Pedagogía del Género Discursivo

La PGD es una propuesta teórica y práctica para la enseñanza de la lectura y la escritura. Surge de la lingüística sistémico-funcional (LSF), que “es una teoría del lenguaje que enfatiza la relación entre lengua, texto y contexto” (Coffin y Donohue, 2012, p. 65). Su objetivo es la formación de lectores y escritores autónomos a través del análisis detallado de los textos (Rojas-García et al., 2016). Se sostiene que la enseñanza de la escritura debe partir de las características típicas del género que se pretende enseñar y, sobre todo, del contexto social en el que se produce y consume el género discursivo en cuestión. Esta relación entre el texto y su contexto es la característica principal (Rojas-García et al., 2016). Sumado a esto, la PGD integra los enfoques de Vygotsky y Bruner, que priorizan el trabajo conjunto y al docente como mediador (Rojas-García et al., 2016), por lo que se adapta fácilmente a la metodología centrada en el estudiante.

Debido al componente lingüístico que fundamenta la PGD, es necesario exponer algunos conceptos clave de la LSF para comprender su aplicación didáctica en el aula. El principal interés es la comprensión de la relación entre la lengua y su contexto de uso (Eggins, 2004), pero no todos, ni cada uno de los elementos del contexto, afectan al lenguaje ni son objeto de análisis. Para estudiar esta relación, los lingüistas dividen el estudio del contexto en niveles, los que suelen estudiarse son el registro y el género que se explican más adelante (Eggins, 2004). Para aclarar la diferencia entre texto y género discursivo, Navarro (2019) explica que:

el género discursivo se define por características externas (pueden ser sociales o culturales), por su formato y por las situaciones contextuales en las que se origina. La lista de géneros discursivos es abierta, pues no existe una cantidad exacta. Algunos ejemplos de géneros discursivos son: una clase, una conferencia, un debate, una noticia, un anuncio, una novela o un examen final (Navarro, 2019, p. 20).



Por otro lado, el tipo de texto se define por características lingüísticas internas y se reconoce por su estructura y sus rasgos gramaticales. Generalmente se reconocen de manera intuitiva porque las palabras y frases que los componen se seleccionan y organizan de manera particular. En este caso, la lista es cerrada: descripción, narración, diálogo, exposición y argumentación. Además de teorías y enfoques para enseñar a leer y escribir, actualmente los expertos consideran que el “contexto educacional requiere el manejo de convenciones lingüístico-discursivas propias del registro académico” (Castro-Cifuentes, 2024, p. 191). De acuerdo con Fernández et al. (2006), la enseñanza de la lengua materna en el contexto educativo implica atender dos niveles de competencia lingüística: el sistémico y el funcional. A continuación, se definen estos conceptos.

Concebir la lengua como un sistema consiste en representar el lenguaje como un recurso disponible para el hablante, quien elige entre varias opciones para comunicarse y organizar un texto de manera correcta y adecuada al contexto (Fernández et al., 2006). *Sistémica* se refiere, entonces, al sistema de opciones disponibles a nivel de la estructura u organización de la lengua (Bawarshi y Reiff, 2010). Por otro lado, es funcional porque cumple una función comunicativa; es decir, sirve para comunicarse entre los hablantes. La función suele utilizarse como equivalente de uso lingüístico (Fernández et al., 2006); en otras palabras, la función se refiere a lo que hace el lenguaje en un contexto determinado (Bawarshi y Reiff, 2010). Ahora bien, el lenguaje es el elemento fundamental en la producción y reproducción de la cultura ya que ésta se transmite por medio de la lengua, a su vez la adquisición de la lengua tiene dos momentos de interacción cruciales en el ser humano, el primero ocurre en la vida cotidiana con la familia y en la comunidad, y luego el segundo ocurre dentro de la escuela cuando estudia la lengua materna de manera formal en una institución (Fernández et al., 2006). La importancia de reconocer la diferencia entre estos dos momentos radica en que en el contexto escolar o académico se aprende una forma de comunicación propia de este contexto en particular, y es mediante el conocimiento y dominio de esa *lengua* como se aprende a ser miembro de esa cultura, en este caso, la cultura escolar o académica (Fernández et al., 2006). Es precisamente este uso de la lengua en un contexto específico lo que se conoce como registro. Desde esta perspectiva, enseñar lengua en la universidad “consistiría en preparar a los aprendientes para que hagan selecciones de registro adecuadas de acuerdo con los contextos de situación en los que deban ‘funcionar’” (Fernández et al., 2006, p. 64); esto es lo que implica el término *funcional* en la LSF de la que surge la PGD.

El registro se define como “una configuración de significado que se asocia típicamente con una situación particular, en términos de campo, tenor y modo” (Fernández et al., 2006, p. 63). Sin

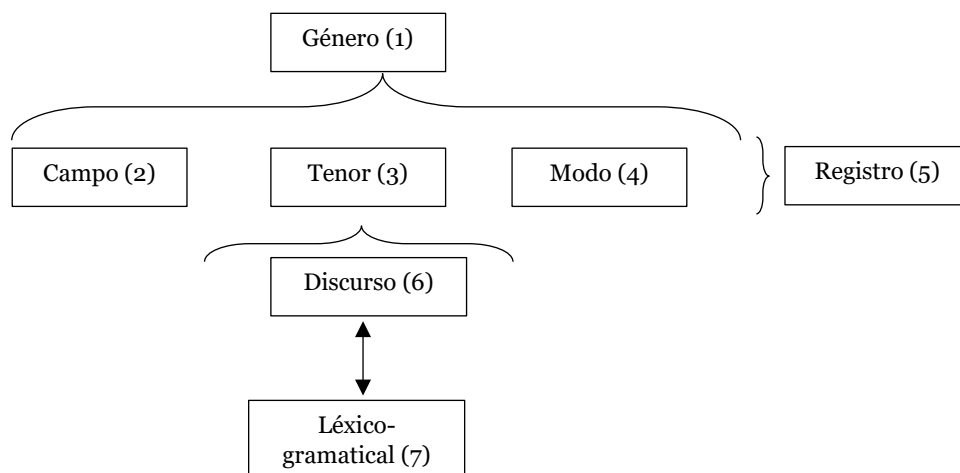


importar de qué registro se trate, la LSF siempre reconoce algún aspecto de campo, tenor y modo; estos tres elementos que conforman el registro se definen de la siguiente manera (Fernández et al., 2006): (1) campo: es el contexto específico y lo que ocurre en él, incluye a los participantes, sus prácticas y circunstancias (Bawarshi y Reiff, 2010; Rojas-García et al., 2016); (2) tenor: se refiere específicamente a los participantes, al rol que cada uno desempeña y a la relación entre ellos, la cual está determinada por las circunstancias que los rodean (o sea, el campo) (Bawarshi y Reiff, 2010; Rojas et al., 2016); (3) modo: se compone de cuatro elementos: (1) el modo retórico, que puede ser informar, explicar, proponer o argumentar; (2) el turno, diálogo o monólogo; (3) el medio, escrito u oral; y (4) el canal, gráfico o fónico (Rojas et al., 2016).

El modo tiene que ver con los recursos lingüísticos de los participantes (o sea, del tenor) y con la organización de la información, que puede ser implícita o explícita, en otras palabras, el tenor será el factor que determine qué información se considera conocimiento del mundo y cuál no, y por lo tanto debe expresarse manera explícita (Bawarshi y Reiff, 2010; Rojas et al., 2016). En la Figura 1 se muestra la relación entre los elementos descritos, la lengua y el discurso, según Bawarshi y Reiff (2010).

Figura 1

Los elementos clave y su relación entre ellos



El género (1) estudia unidades complejas, como los discursos (6), que se componen de elementos léxico-gramaticales (7), aunque estos no son objeto de estudio de la LSF, ya que esta se enfoca solo en discursos. Según Ciapusio (2005), “los conocimientos sobre géneros son esenciales para optimizar los procesos de adquisición y la enseñanza de la lengua materna... y para contribuir con la eficiencia y efectividad de los intercambios en los más diversos ámbitos” (p. 32), como el de la lectoescritura. En resumen: un género se conecta con una cultura a través de una situación, por



ejemplo, la académica, y el registro (5) conecta tal situación con el lenguaje a través de tres elementos: campo (2), tenor (3) y modo (4) (Bawarshi y Reiff, 2010). Por su parte, Mostacero y Villegas (2017) indican que el estudio del discurso (6) tiene tres propósitos de aprendizaje:

- Investigar los discursos de manera semiótica, intersubjetiva e intertextual.
- Aprender a escribir con el objetivo de socializar el conocimiento.
- Respetar las normas y características específicas de cada género según la disciplina en la que se contextualiza.

Por este motivo, aunque el nivel léxico-gramatical no forma parte del estudio de la LSF, sí se tomó en cuenta en la propuesta didáctica desarrollada en esta investigación, con el objetivo de sentar las bases desde lo básico hasta lo complejo. Comprender los elementos del análisis del registro ayuda al estudiante a verse a sí mismo como autor a la vez que como un estudiante en proceso de formación y para esto requiere del conocimiento lingüístico, ya que siempre lo utilizara para seleccionar los recursos lingüísticos apropiados según las necesidades comunicativas y para organizar un texto de manera adecuada al contexto, de hecho, para Fernández et al. (2006), la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna consiste en enseñar las opciones lingüísticas que tiene disponibles. Y, sin importar de qué registro se trate, en el modelo de la LSF, el uso lingüístico siempre reconoce algún aspecto de tenor, campo y modo. A partir de los elementos mostrados en la Figura 1, algunos investigadores han desarrollado modelos para facilitar la aplicación de la PGD en el aula.

Modelos de escritura basados en la PGD

A continuación, se presentan ejemplos de modelos diseñados para llevar la PDG al aula. Algunos son elaborados por los investigadores y otros son adaptaciones de modelos ya existentes.

Modelo 1. Aproximación al control del género.

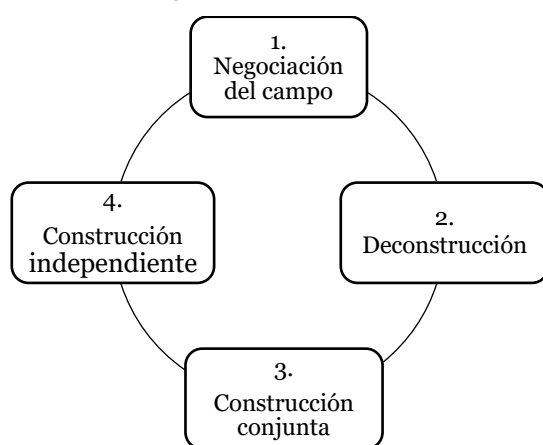
Rojas-García et al. (2016) utilizaron el modelo *Aproximación al control del género*, compuesto por cuatro etapas, cada una de ellas dividida en subetapas (Martín y Rose, 2012, citados por Rojas-García et al., 2016) (ver Figura 2). La primera es la negociación del campo y consiste en identificar el campo al que pertenece el texto a analizar, así como los conocimientos previos del estudiante. Luego, sigue la deconstrucción, dividida en tres partes: (1) el contexto de cultura: quién y por qué se usa un determinado género; (2) el contexto de situación (el registro); y (3) el análisis del texto.



Posteriormente, le sigue la etapa de construcción conjunta, que se divide en dos partes: (1) la preparación y (2) la construcción. En la primera se usan guías de preguntas para realizar las actividades y en la segunda, el docente orienta la construcción conjunta de un texto del mismo género que se analizó. En último lugar, se encuentra la etapa de construcción independiente del texto, que se divide en tres partes de la siguiente manera: (1) preparación para la escritura independiente; (2) escritura individual del texto, que incluye la socialización con el docente y los compañeros, así como la edición, la reescritura y la evaluación crítica de los documentos; y (3) alfabetización crítica.

Figura 2

Modelo para el análisis del género



Nota. Fuente: elaborada a partir de Rojas-García et al. (2016)

Modelo 2. Modelo pedagógico para la enseñanza de la lectura y escritura.

Este modelo es una adaptación del propuesto por la Escuela de Sydney, en él se propone una secuencia de pasos (ver Figura 3) en la que la lectura es el punto de partida para el aprendizaje de la escritura, y el desarrollo progresivo en las tareas de lectura y escritura críticas, tiene como objetivo la autonomía del estudiante y el dominio de los géneros académicos (Martin, 1999, citado por Moyano, 2010).

En este modelo, el rol del docente consiste en orientar y promover el aprendizaje mediante la enseñanza explícita de la lectura y la escritura. Las actividades incluyen el trabajo conjunto entre el docente y los estudiantes, entre los estudiantes en pequeños grupos y, gradualmente, el trabajo individual (Moyano, 2010). La enseñanza se organiza en tres etapas: (1) deconstrucción del género (lectura); (2) diseño del texto (escritura); y (3) edición (evaluación).

**Figura 3**

Modelo pedagógico para la enseñanza de la lectura y escritura

Negociación del Campo	Deconstrucción del género		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
	Diseño del texto	Construcción de ejemplares genéricos	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
	Edición de los propios escritos		* Evaluación conjunta * Evaluación en pequeños grupos * Evaluación individual	↓

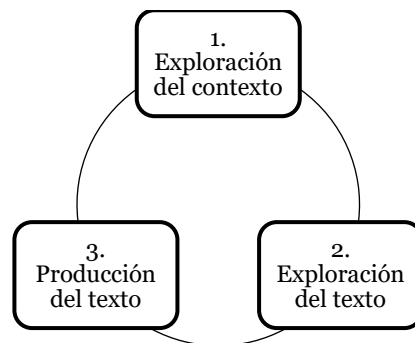
Nota. Fuente: Moyano (2010)

Modelo 3. El ciclo de la escritura académica.

El ciclo de escritura académica es un modelo elaborado y aplicado por Motta-Roth (2009), que consiste en una serie de tres pasos: el estudio del contexto, el género discursivo que se pretende enseñar a escribir y, por último, la producción de texto (ver Figura 4). A continuación, se presenta una breve descripción de cada paso.

Figura 4

Etapas del ciclo de escritura académica



Nota. Fuente: Motta-Roth (2009)

Etapa 1. La exploración del contexto consiste en un acercamiento al contexto del género discursivo en cuestión; implica interactuar en ese contexto para conocer cómo se usa la lengua y observar cómo las personas llevan a cabo sus actividades académicas con el fin de comprender el papel del lenguaje y familiarizarse con las prácticas de producción del conocimiento.

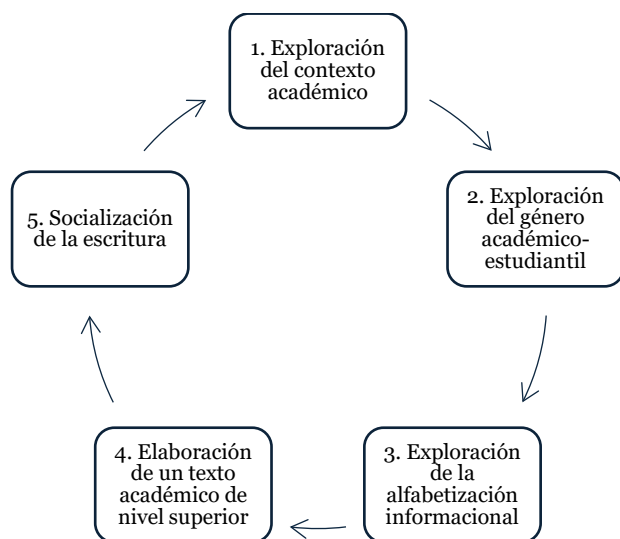


Etapa 2. Exploración del género discursivo: implica un análisis del género que se pretende enseñar, indagar en sus características y describirlo con detalle, es una etapa para experimentar de manera analítica la relación entre el texto y su contexto para descubrir cómo la lengua construye el contexto y viceversa.

Etapa 3. Producción, revisión y edición del texto: se realiza un análisis lingüístico para escribir, revisar y editar tanto el texto propio como el ajeno. El foco de atención es el recurso lingüístico que se emplea para alcanzar el objetivo de construir un género discursivo en particular. Este modelo de Motta-Roth (2009) es el que se utiliza como punto de partida para la propuesta que se realiza en esta tesis, a la cual se le agregan dos etapas adicionales: la exploración de la ALFIN y la socialización de la escritura (ver la Figura 5).

Figura 5

Ciclo de lectoescritura académica desde el enfoque de ALFIN



Otros ejemplos de modelos incluyen el modelo discursivo en la escritura a través del currículo (Adoumieh, 2018), que utiliza una estructura de tres etapas: proceso de construcción discursiva, periferia de la competencia organizacional retórica y procesos cognitivos y de acción educativa. Otro es el de Díaz (2022), una adaptación para la enseñanza de la reseña académica, organizada en etapas, talleres y actividades. Sus etapas son: (1) deconstrucción del género a través del estudio y reflexión del contexto, estructura y recursos léxico-gramaticales; (2) diseño, negociación y planificación del escrito mediante esquemas; y (3) edición, a través de la deconstrucción de los textos de los estudiantes para enseñarles a corregirlos. A partir de estas etapas, la autora diseñó la instrucción de la siguiente manera:



1. Deconstrucción de las reseñas académicas de libros
 - a. Exploración del contexto: Cuadro comparativo de la caracterización de la reseña
 - b. Análisis de ejemplares genéricos: ejercicios de deconstrucción de una reseña
2. Construcción del campo o tema
 - a. Preparación para la lectura del texto fuente: Aplicación de estrategias de prelectura
 - b. Lectura del texto fuente: Organizador gráfico
3. Escritura gradual de la reseña académica de libros
 - a. Diseño de la escritura:
 - i. Esquema de la representación mental de la tarea
 - ii. Esquema de estructura y contenido de la reseña
 - b. Textualización: Escritura de la primera versión de la reseña
 - c. Revisión
 - i. Autoevaluación
 - ii. Coevaluación de la primera versión del escrito
 - iii. Reescritura del texto
 - iv. Elaboración de la versión final
 - d. Publicación

En este trabajo de tesis se elabora un modelo similar a los descritos en esta sección. La propuesta consiste en fusionar o integrar la PDG y la ALFIN para diseñar una propuesta didáctica de enseñanza de la ALFIN y el fortalecimiento de la lectoescritura en nivel superior. En el siguiente apartado se describen seis motivos por los cuales se defiende la idea de que la integración entre ambas disciplinas es pertinente, original y viable desde los puntos de vista didáctico y académico.

La PGD y ALFIN: 6 motivos para su integración

En esta sección se presenta una serie de argumentos que justifican la integración de la PGD y ALFIN en un modelo, como los presentados anteriormente, diseñado para la enseñanza de ALFIN y que enfatiza la lectoescritura de nivel superior.

Motivo 1. La PGD contribuye a los objetivos formativos de ALFIN.

Uno de los objetivos instruccionales de ALFIN de acuerdo con el Marco de Referencia (ACRL, 2016) es la enseñanza de los modos discursivos, acerca de esto Navarro (2019) coincide al decir que en la enseñanza de ALFIN se deben:



integrar dimensiones textuales y lingüísticas y habilitar la construcción de modelos abstractos y estratégicos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad académicas... no debería olvidar la necesidad de incluir explicaciones de base gramatical y discursiva, e incluso ofrecer generalizaciones pedagógicamente potentes (Navarro, 2019, p. 6).

En este sentido, la PGD contribuye de manera idónea a este objetivo particular de ALFIN, ya que aporta la base lingüística que este requiere como parte de las competencias que una persona alfabetizada en información debe demostrar. Navarro (2019) indica que esta dimensión lingüística debe ser generalizable y aplicable a las diversas disciplinas universitarias, y no limitarse únicamente a aquellas relacionadas con las ciencias humanas, en las que predomina la enseñanza de la lectura y la escritura. En resumen, la enseñanza de la lengua en la universidad es parte integral de la instrucción de ALFIN.

Motivo 2. Ofrece un lugar para la lingüística dentro del aula.

Teniendo en cuenta que el texto es la materialización del lenguaje y que éste es el objeto de estudio de la lingüística, es evidente que esta disciplina es el complemento de la enseñanza de ALFIN y por eso resulta necesario integrarla en el diseño instruccional de manera que se refuerce la enseñanza de la lectoescritura de nivel superior y la manera como aquí se propone es a través de la PGD que tiene su origen en la LSF, según la cual el contexto influye en la producción y comprensión del texto. Esta perspectiva abarca más allá de la enseñanza de la gramática y ortografía, pues “una buena escritura no depende del correcto manejo de un proceso de escritura universal, sino que varía entre los contextos y las comunicades discursivas” (Pavez y Galdames-Fernandois, 2022, p. 320), de manera que es el contexto el que dicta las normas de lo que se considera aceptable.

Esta relación entre texto y contexto también se señala en el Marco de Referencia (ACRL, 2016), donde se define la *información* como un fenómeno social que depende del contexto, el cual determina el uso del lenguaje. A su vez, la PGD sostiene que la enseñanza de la escritura debe tener en cuenta el contexto. Las características generales del contexto académico son la formalidad, el registro y la objetividad (Vásquez, 2017). Por otra parte, Cassany (1990) enlista cinco características de los textos del contexto académico:

- El propósito: un texto puede tener dos propósitos: uno es demostrar conocimientos mediante una evaluación; en este caso, el texto se realiza durante una clase; otro es



exponer resultados mediante un trabajo de investigación; en este caso, el trabajo se realiza fuera del aula porque requiere más tiempo de elaboración.

- El contenido: los textos académicos contienen información de otros textos ya publicados o de actividades académicas, como conferencias o apuntes de clase.
- El lenguaje es altamente especializado.
- El destinatario: siempre es el profesor; no están dirigidos a otro público.
- Tiempo de elaboración: es limitado, ya que se asignan tareas con plazos de entrega y depende del propósito del texto.

Pero los textos del contexto académico también presentan características internas, como la propiedad, la precisión léxica, el uso de citas y referencias, así como las conexiones lógicas (Vásquez, 2017). La importancia de enseñar y de comprender la relación entre texto y contexto se debe a que “la universidad coloca al estudiante en un escenario social distinto que le exige tomar posturas éticas y decisiones responsables, ante las realidades circundantes y los hechos que tienen que analizar, cuestionar y juzgar” (Pinchao, 2020, p. 2), frente a este escenario nuevo y distinto el estudiante tiene que aprender a utilizar la lengua ya que “aprendemos una lengua para interactuar con otros y para llevar a cabo las diversas actividades de la vida social” (Fernández et al., 2006, p. 64).

Al estudiante se le debe preparar para elaborar los textos que se le solicitan en clase, como exámenes, resúmenes, esquemas, apuntes, fichas (Cassany, 1990). Esta preparación consiste en enseñar a usar la lengua en este contexto. Cuando no se enseña, se cae en el error de creer que las habilidades de lectura y escritura se aprenden de manera natural y sin instrucción, sobre todo en el nivel superior, pues se cree que estas habilidades se enseñan únicamente en el nivel básico (Carlino, 2012). Pero con esta investigación se pretende responder a la necesidad de enseñar y fomentar la conciencia lingüística en el aula, que va más allá de explicaciones gramaticales y discursivas superficiales.

Se requiere abordar la enseñanza de la lengua materna desde una perspectiva que se ocupe de las características del discurso académico, pero también de describir y explicar los aspectos formales de la lengua en sus diversos niveles: sintáctico, morfológico, léxico, semántico y ortográfico que permiten la unificación de la lengua escrita (Espinal, 2002) y el desarrollo de la competencia lingüística a través de ALFIN. Cabe reconocer que estos contenidos suelen dejarse de lado por varias razones, principalmente por la falta de formación del docente (Mostacero y Villegas, 2017).



Investigaciones realizadas sobre la implementación de la PGD en el aula han constatado que la conciencia lingüística de los estudiantes sí mejora, en particular en la estructura genérica del texto y en el significado interpersonal en la escritura, por ejemplo, al centrarse en la enseñanza de la estructura, el léxico, la gramática y el análisis multidimensional de las actitudes y el desempeño (Nagao, 2018). Otro ejemplo de intervención didáctica similar arrojó luz sobre los temas más difíciles para los estudiantes: el propósito, género, tipo y escritura global del texto, la audiencia a la que va dirigido, la citación, la referenciación y la atribución, la definición del argumento central, así como las interrelaciones semánticas y sintácticas (Bolívar y Beke, 2011).

Reconocer el lugar de la lingüística en la enseñanza de la lengua materna desmiente el mito de que el aprendizaje ocurre de manera natural y no en el contexto de la enseñanza formal (Pavez y Galdames-Fernandois, 2022). Sin embargo, no hay nada más lejos de la realidad, ya que el lenguaje es el medio de producción y reproducción de la cultura y si bien primero se transmite en el hogar con la familia, posteriormente será la escuela a través del aprendizaje formal ya que “al tiempo que se adquiere una lengua, se aprende a ser miembro... de una (sub) cultura, se configura una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior” (Fernández et al., 2006, p. 64). Está claro que, para integrarse a la cultura académica, es necesario que el estudiante aprenda las funciones de la lengua.

Motivo 3. Fomenta la integración del estudiante a la cultura académica.

De acuerdo con García (2008), “los procesos de lectura y escritura en la universidad son actividades que median y estructuran la formación de la cultura académica... y el acceso a los códigos de formación propios de [las] disciplinas” (p. 83). La cultura académica se adquiere, se desarrolla y se consolida en el contexto educativo formal. Este término se refiere al conocimiento y uso de las convenciones lingüístico-discursivas propias del registro académico, se trata de un código especializado de habilidades específicas en el uso del lenguaje, y es una actividad fundamental que requiere ejercitación constante e instrucción debido a que su adquisición y desarrollo no ocurre de manera natural (Castro-Cifuentes, 2024), sino a través del estudio, de constante práctica, ejercicios específicos, retroalimentación útil y evaluación formativa, todo esto en el marco de un diseño instruccional con objetivos y resultados de aprendizaje.

Se dice que uno de los problemas que enfrentan muchas universidades “es el hecho de que en la educación formal el discurso académico no se enseña porque, en la mayoría de los casos, se supone que éste se aprende o adquiere con la práctica” (Bolívar y Beke, 2011, p. 16), pero no de manera consciente mediante la enseñanza formal. Pero como se defiende en esta tesis, su enseñanza explícita es necesaria y no solo eso, sino que pasarla por alto tiene consecuencias. Por



ejemplo, la idea de que las habilidades de la cultura académica se aprenden de manera natural solo al asistir a clase tiene repercusiones importantes y consecuencias a las que no se les ha dado suficiente atención. Una de estas, quizás la más común, es la falta de preparación para la elaboración de un trabajo de fin de grado como una tesis. Las soluciones encaminadas a este problema suelen ser cursos de redacción al concluir la carrera, es decir, al momento en el que se necesita demostrar la competencia. Estos cursos tienen un carácter más bien remedial, pero no solucionan el problema de fondo, ya que se trata de un proceso que requiere de mucho tiempo.

La opción que se plantea en este proyecto es que la enseñanza comience desde que el estudiante ingresa a la universidad y se mantenga a lo largo de sus estudios, y no únicamente al final. Se trata, por lo tanto, de una propuesta dirigida al desarrollo de habilidades transversales que faciliten al estudiante asimilar el discurso académico y, a través de la lectura, la escritura y sus prácticas de investigación, integrarse a la cultura académica. Reconoce que estas “se erigen como tareas clave que requieren ejercitación, pues su desarrollo no ocurre de manera natural”. En tanto, mayor detención demanda la enseñanza del código especializado y las habilidades específicas del lenguaje académico en la escuela (...). En efecto, el actual contexto educativo requiere el manejo de convenciones lingüístico-discursivas propias del registro académico (...) [esto es] el lenguaje de las ciencias y de los géneros escolares; se concibe como un conjunto de habilidades lingüísticas necesarias para contextos de aprendizaje” (Castro-Cifuentes, 2024, pp. 191-192). En resumen, no se puede prescindir del estudio formal y explícito de las convenciones lingüístico-discursivas, ya que son el medio de integración a la cultura académica a la que el estudiante está en proceso de pertenecer.

Motivo 4. Fortalece el desarrollo de la lectoescritura de nivel superior.

La lectura y la escritura están íntimamente relacionadas con la educación superior (Bolívar y Beke, 2011). Su enseñanza presenta dos características: (1) se enseñan de manera conjunta, de ahí la preferencia por el término lectoescritura (Núñez, 2011); y (2) son intrínsecas al proceso educativo, por eso se considera que el éxito de un estudiante depende de su habilidad para manejar información (Eisenberg, 2008) y es que enseñar a leer y escribir es también una forma de enseñar a aprender (Serrano de Moreno, 2008b). Se puede decir que la formación universitaria consiste en aprender a leer y escribir de manera profesional en cada disciplina. Desde el punto de vista de la lingüística se expresa así: “enseñar una lengua consistiría en preparar a los aprendientes para que hagan selecciones de registro adecuadas de acuerdo con los contextos de situación en los que deban ‘funcionar’” (Fernández et al., 2006, p. 64).



Por otro lado, algunas investigaciones que abordan la relación entre ALFIN y la lectoescritura en el nivel superior lo hacen desde la perspectiva de la alfabetización académica (AA) (Sánchez Upegui et al., 2020). En este tipo de proyectos se encuentran dos ideas clave: (1) que en cada disciplina se lee y se escribe de manera particular; y (2) que las habilidades de lectoescritura no se completan en un momento determinado, sino que se continúan desarrollando a lo largo de la vida. Respecto a este último punto, la AA sostiene que dicha enseñanza prolongada es compleja y que siempre plantea desafíos (Carlino, 2012), entre ellos, los estratégicos. Pero existe otra dificultad que tiene que ver con el lenguaje académico en sí, tanto a nivel léxico como sintáctico, y esto repercute en la comprensión lectora, pues primero constituye una limitación para acceder a la información (Snow y Uccelli, 2009) y, posteriormente, para la tarea de la producción textual. No obstante, las estrategias didácticas contextualizadas deben facilitar el aprendizaje gradual y facilitar el acceso a textos complejos (Castro-Cifuentes, 2024b, p. 3).

Además, a pesar de que cada disciplina tiene sus propias formas de lectoescritura sí es posible encontrar algunas prácticas comunes entre todas, por ejemplo, sin importar la carrera los universitarios necesitarán “aprender a buscar información, elaborarla, estructurarla y jerarquizarla, así como ponerla en relación, analizar y valorar los razonamientos, argumentar y comentar” (Zanotto, 2016, p. 39). Por eso, el proyecto que se realiza aquí consiste en una propuesta temática para la enseñanza y la práctica de estas habilidades desde el enfoque de ALFIN. Esta enseñanza, a nivel universitario, además de pertinente, es urgente, debido a que “el déficit en lectura crítica es cada vez más preocupante” (Pinchao, 2020, p. 3) y, si no se atiende, pone en riesgo la idónea preparación y el desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias para analizar, interpretar y tomar decisiones de manera oportuna y correcta. La relación lectura crítica-universidad es tan cercana que la formación humana y profesional del egresado depende, en gran medida, de la calidad de la lectura que se realice durante la estancia universitaria y fuera de ella (Pinchao, 2020, p. 3).

Teniendo en cuenta lo importantes que son estas habilidades y la clara evidencia acerca de que “el actual déficit en comprensión lectora y lectura crítica, experimentado a escala mundial, constituye un desafío para los docentes y estudiantes” (Pinchao, 2020, p. 2). Este desafío incluye saber qué y cómo enseñar, pero va más allá, pues “el problema se agrava cuando los docentes se desentienden de esta situación; no generan escenarios para promover esta capacidad cognitiva en sus educandos” (Pinchao, 2020, p. 2).

La redacción académica tiene un papel protagonista en ALFIN porque es el medio por el cual se hace evidente el nivel de competencia adquirido por el estudiante, de hecho, las



investigaciones constatan que ALFIN se evalúa mediante un producto escrito que el estudiante entrega como evidencia, a este respecto Sánchez-Upegui et al. (2020) reconocen que la competencia en escritura académica necesita de ALFIN para su desarrollo.

En cuanto a la comprensión lectora, Zanotto (2016) indica que se aprende y se mejora mediante una serie de actividades que ayuden al estudiante a comprender mejor un texto; para ello, se requiere una enseñanza explícita de estrategias de lectura. Desde el punto de vista de la autora, esta enseñanza supone dos pasos que le competen al docente: primero, una explicación y luego una ejemplificación de lo que espera que los estudiantes hagan; así, de manera progresiva, el estudiante irá asimilando este proceso y, con el tiempo, lo hará de manera independiente. El proceso consiste en la explicación, el diálogo y el modelado del pensamiento (Zanotto, 2016).

Las deficiencias en lectura y escritura de nivel universitario son innegables: “buena parte de los jóvenes universitarios no están en condiciones de realizar este tipo de exigencia académica” (Pinchao, 2020, p. 2). De ahí la importancia de proponer soluciones desde distintas perspectivas para atender las deficiencias identificadas. Para lograr esto, se requieren dos elementos: estrategias y la guía del docente para que el estudiante comprenda lo que se espera de él (Rojas et al., 2016), tanto en lectura como en escritura. Esto implica por ejemplo “leer críticamente, en el ámbito universitario, no solo abre la mente y predispone a la persona al cambio, sino que concede autoridad moral para crear y recrear mundos posibles, aceptar o rechazar determinadas ofertas y demandas sociales” (Pinchao, 2020, p. 2) y la escritura “involucra muchos factores como generación y análisis de ideas, organización y estructura de oraciones, vocabulario, ortografía y otros aspectos mecánicos, todo esto hace que la escritura sea un proceso complejo multidimensional” (Feng, 2021, p. 244). En resumen, los expertos coinciden en que la PGD supone una ventaja importante no solo porque contribuye al dominio de los contenidos académicos (Pavez y Galdames-Fernandois, 2022), sino también al desarrollo de habilidades de lectura y escritura, de las cuales depende el éxito académico del universitario.

Motivo 5. Se adapta a la metodología centrada en el estudiante.

Uno de los objetivos que persiguen tanto la PGD como ALFIN es la autonomía del estudiante. El motivo número cinco se refiere a que esta integración entre ambas disciplinas también resulta viable desde el punto de vista metodológico, ya que ambas persiguen el mismo objetivo. La metodología es un elemento fundamental en la planeación de la enseñanza, ya que de ella depende el cumplimiento del objetivo del proyecto. El uso y selección correctos de la metodología serán cruciales para lo siguiente: (1) diseñar la enseñanza gradual a lo largo de la

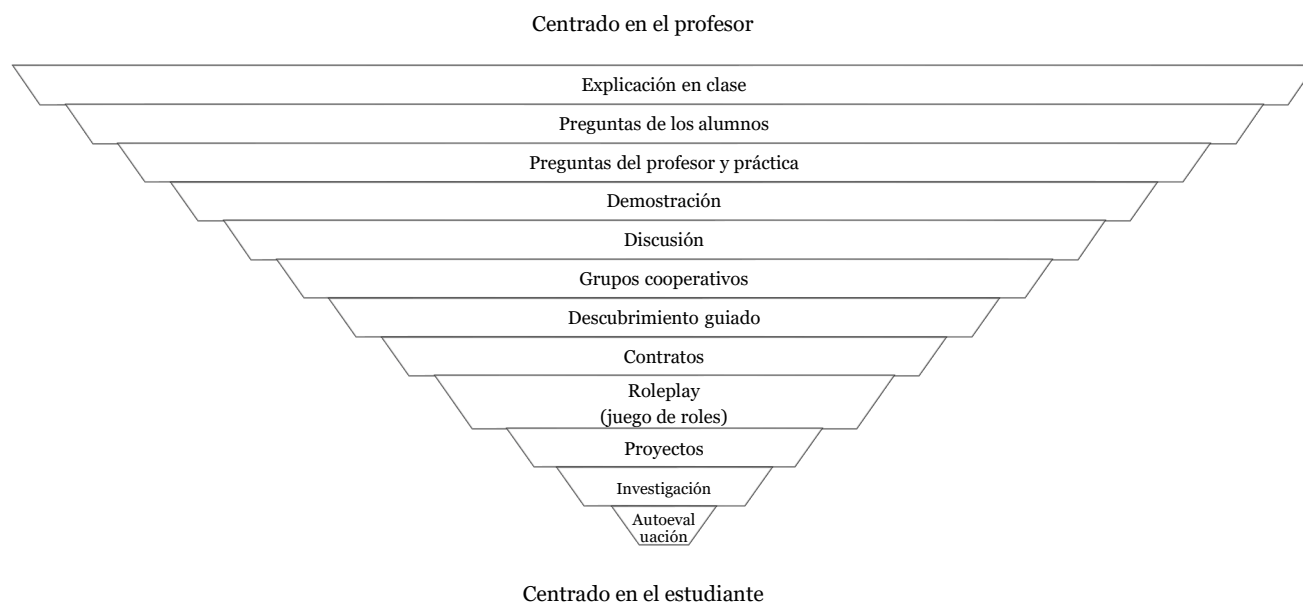


carrera y pasar del conocimiento superficial al profundo; (2) fortalecer las habilidades de lectoescritura; y (3) mantener la motivación del estudiante a lo largo de la instrucción.

La metodología centrada en el estudiante tiene tres metas: “a) Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas, b) Apoyar a los alumnos para que se reconozcan como seres humanos únicos, c) Contribuir a que los estudiantes desarrollen sus potencialidades” (Hernández-Rojas, 2016, p. 108). Pero de manera más específica, existen cinco objetivos que persigue un programa educativo basado en esta metodología: (1) se centra en crecimiento personal del estudiante (engloba la autoconsciencia y reflexión sobre su identidad); (2) fomenta la originalidad, la creatividad y la imaginación; (3) promueve experiencias entre los estudiantes a través de trabajos en equipo y comunicación interpersonal; (4) provoca en los estudiantes sentimientos positivos hacia la asignatura y el estudio en general; y (5) relaciona el aprendizaje del contenido con aspectos cognitivos y vivenciales (Roberts, 1978, citado por Hernández-Rojas, 2016, p. 108). La metodología centrada en el estudiante tiene sus raíces en el paradigma humanista. Su idea central sostiene que el aprendizaje ocurre en dos momentos: en el primero predomina la participación del docente, pero gradualmente da paso al segundo, que consiste en otorgar al estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje. Este intercambio de responsabilidades se establece en las actividades de aprendizaje diseñadas para alcanzar dicho objetivo. En la Figura 6 se observa cómo transcurre el proceso de un enfoque centrado en el profesor a otro centrado en el estudiante.

Figura 6

Continuum instruccional



Nota. Fuente: Rogers y Freiberg (1996), citados por Hernández-Rojas (2016).



Organizar la enseñanza de la manera como se muestra en la Figura 6 conduce al “desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante en las tareas de lectura y escritura crítica que favorecen el dominio de los géneros disponibles” (Moyano, 2010, p. 474), a la vez que respecta al estudiante como un ser único, individual, con autodeterminación, iniciativa y necesidad de crecer, con afectos, intereses y valores (Hernández-Rojas, 2016).

La mayoría de las investigaciones sobre al PDG dejan de lado la opinión de los estudiantes respecto a esta metodología, pero en una investigación realizada por Feng (2021) en una universidad de China descubrieron la percepción y actitudes de los estudiantes respecto a la enseñanza de PDG. Los resultados indicaron que la mayoría tiene una actitud positiva respecto de esta propuesta; sin embargo, resulta útil señalar, para futuras investigaciones, lo que más se dificulta. Entre sus respuestas se encuentran: el uso de algunas características del lenguaje y seguir la secuencia de pasos que el docente ejemplificaba. En general, los resultados de este proyecto indican que, desde el punto de vista del estudiante, el Ciclo de enseñanza-aprendizaje de la PGD sí los ayudó a mejorar en la comprensión de cada uno de los elementos de un texto persuasivo en este caso según lo expresaron ellos mismos cuando se les solicitó su opinión y no mediante la revisión de su trabajo escrito como suele hacerse (Feng, 2021). Este tipo de investigación muestra no solo la importancia, sino también que es posible e incluso necesario indagar en la opinión de los estudiantes sobre su aprendizaje. Esta es una manera de aplicar la metodología centrada en el estudiante.

De acuerdo con los estudios sobre la PGD, existen dos tipos de enseñanza: implícita y explícita. El ciclo de enseñanza-aprendizaje se encuentra en esta última y se lleva a cabo en tres etapas consecutivas: ejemplificación, trabajo en conjunto y trabajo independiente (Bawarshi y Reiff, 2013). En este sentido, la PGD refleja una metodología centrada en el estudiante, ya que ofrece una guía didáctica para una enseñanza explícita, clara y ordenada, que va de un mayor a un menor control del docente, y así promueve el aprendizaje autónomo. Este tipo de instrucción es fundamental desde el inicio de la educación superior, ya que la mayoría de los universitarios no están en condiciones de responder a las exigencias académicas que se les solicitan y requieren la guía del docente (Pinchao, 2020). A continuación, se describe brevemente en qué consiste cada una de las etapas.

La primera etapa, titulada *Ejemplificación*, consiste en crear un contexto real y relevante para la disciplina y mostrar a los estudiantes un modelo o ejemplo del género textual a explorar. Esto incluye sus elementos prototípicos de estructura, así como sus características lingüísticas distintivas (Bawarshi y Reiff, 2013).



En la segunda etapa se lleva a cabo un trabajo conjunto en el que el docente prepara a los estudiantes para la producción grupal de un texto nuevo desde el enfoque del género discursivo. Todos, docente y estudiantes, elaboran un texto basado en el conocimiento compartido tanto del contexto como de la estructura y las características del género textual (Bawarshi y Reiff, 2013).

Finalmente, en un tercer momento, cada estudiante trabaja de manera independiente en la elaboración de otro texto, replicando el proceso del punto anterior y apoyándose en actividades de aprendizaje realizadas en clase que incluyen redacción, discusión y edición del texto (Bawarshi y Reiff, 2013). Moyano (2010) quien aplicó esta serie de pasos en su investigación, cuando habla del proceso de edición indica que primero es una edición asistida y luego edición conjunta y que primero “se logra modelar la tarea de edición con la guía de profesor, a fin de que luego, mediante nuevas experiencias conjuntas o en pequeños grupos de andamiaje entre pares, el estudiante pueda hacer la experiencia de edición individual con buenos resultados” (Moyano, 2010, p. 477).

Es necesario implementar metodologías como esta, centrada en el estudiante, ya que requiere una enseñanza explícita, como la que propone el modelo de la PGD, para ejemplificar lo que se espera que hagan, para que comprendan los requisitos que se les solicitan y la forma de cumplirlos. Durante un curso a los estudiantes se les solicitaron varios trabajos de entre 15 y 20 páginas (Moyano, 2010), pero textos tan extensos como estos resultan muy difícil trabajar en clase como se propone la PGD no solo por la cantidad de estudiantes y el tiempo disponible sino por la falta de una adecuada retroalimentación que sirva al estudiante en su formación. Por ese motivo, en esta investigación se sugiere la redacción de textos breves de entre 2 y 3 páginas que faciliten el proceso de inicio a fin, así como la práctica constante a lo largo de la carrera; de esta manera, el estudiante experimentará una mejoría en su formación académica. Aplicar una metodología como esta implicaría generalizar la enseñanza explícita de ALFIN y de las habilidades de lectoescritura en el sistema educativo, así como crear oportunidades que fomenten la discusión crítica en el aula (López y Padilla, 2011).

Uno de los materiales más utilizados en la enseñanza de ALFIN y en la lectoescritura es la guía. Si bien en este proyecto no se lleva a cabo la elaboración del material porque esto excede el límite de la investigación, cabe reconocer que el material didáctico es una parte fundamental para el cumplimiento del objetivo del modelo, ya que es la manera como se logra la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje de ALFIN y del fortalecimiento de la lectoescritura. Además, gracias al diseño y la organización del contenido del material didáctico, se logra superar el nivel superficial del conocimiento hacia el profundo, así como la independencia del estudiante y sus hábitos de estudio. Moyano (2010) explica este proceso de la siguiente manera:



Esta autonomía se logrará a partir de un trabajo conjunto entre el docente y el grupo de estudiantes que gradualmente transitará hacia el trabajo individual. El docente guía la tarea y procura promover el aprendizaje mediante el modelaje de la lectura y la escritura como enseñanza explícita, así como también estimula la colaboración entre alumnos en pequeños grupos para que el trabajo independiente se alcance luego de la experiencia compartida (Moyano, 2010, p. 474)

Las guías de lectura y escritura, también conocidas como guías de actividades, guías didácticas, hoja de planeación (Medina y Salman, 2018), hojas para pensar (Castelló, 1995) son un recurso didáctico, metodológico y estratégico (Solé, 2012) útil para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje que se pueden presentar en un soporte físico o digital con instrucciones y ayudas gráficas que, como su nombre lo indica, guían u orientan al estudiante en el desarrollo de una tarea (Acebal, 2021). Este recurso beneficia tanto al estudiante como al docente, al estudiante porque “favorece la emergencia de un lector más activo, estimula el desarrollo de habilidades metacognitivas y consolida formas de relación profesor-estudiante dinámicas y democráticas en el aula” (Tovar-Aguirre, 2019, p. 67). Además, fomenta su autonomía, pues le enseña a organizar el trabajo académico (Castillo, 1998, citado por Solé, 2012) y, por otro lado, beneficia al docente al facilitar la enseñanza de manera integral y dinámica (Solé, 2012). Su diseño y contenido deben estar ligados a otra actividad más amplia que la contenga; en el caso de esta investigación, las guías formarán parte del modelo de 10 módulos.

Las guías responden a una función específica: deben activar el proceso de análisis, comprensión e interpretación de un texto (Solé, 2012) y, posteriormente, su actividad: la escritura; por lo cual, el contenido debe incluir las referencias del texto y las actividades de aprendizaje que contribuyan al cumplimiento de ese ejercicio intelectual. Aunque la actividad más común es el uso de preguntas de comprensión, existe una variedad de opciones creativas para evitar la monotonía y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Esto no quiere decir que no deban incluirse, de hecho, Tovar-Aguirre (2019) ha estudiado la ventaja de desarrollar un banco de preguntas que él define como una herramienta cuya función es guiar de manera sistemática el desarrollo de la lectoescritura en la universidad, una de esas ventajas es que regula la construcción de competencias en lectoescritura en distintos niveles de complejidad (Tovar-Aguirre, 2019).

Las guías tienen tres funciones principales: (1) motivadora, porque despierta el interés por la actividad y el contenido de ésta, además promueve la conversación didáctica guiada; (2) orientadora, porque sirven para activar conocimientos previos, facilitar la retroalimentación constante y la autoevaluación; y (3) activadora de la comprensión y el aprendizaje, porque permite



al estudiante trazarse metas que guíen sus actividades (Solé, 2012). Además, sirven como herramienta de evaluación continua; permiten completar y profundizar en conocimientos básicos; se prestan para una amplia gama de diseños para evitar la monotonía; también esta variedad de diseños permite atender a las distintas formas de aprendizaje, así como hacer sugerencias técnicas de trabajo intelectual, por ejemplo: subrayado, bosquejos, borradores, organizadores gráficos de la información.

El uso de guías en la enseñanza ofrece ventajas tanto didácticas como metodológicas. Por ejemplo, desde el punto de vista didáctico favorecen la Instrucción Diferenciada que consiste en tener en cuenta las diferencias entre los estudiantes, estas pueden encontrarse en el nivel de lectura, el estilo de aprendizaje o en necesidades o intereses particulares (Hernández-Chérrez et al., 2020). Con relación a estas posibles diferencias, un profesor incluye en la guía preguntas de distintos niveles de complejidad, pero también ofrece la oportunidad de elegir las actividades que desea realizar y de participar en una discusión grupal, en la medida de sus posibilidades, para integrarse en un diálogo con el resto del grupo. Este tipo de material didáctico permite que la enseñanza de ALFIN se prolongue a lo largo del tiempo; además, se alinea con lo que Moyano (2017) señala que un programa de lectoescritura debe incluir: el objeto de enseñanza, una metodología de aprendizaje y el rol del docente.

En resumen, está claro que la enseñanza de ALFIN y de la lectoescritura desde el enfoque de la PGD encuentra un apoyo metodológico en el que comparten objetivos y características, a saber, la metodología centrada en el estudiante. A través de la enseñanza explícita en tres etapas que van de mayor a menor control o intervención del docente y que contribuye a la formación del estudiante autónomo al enseñarle a aprender a aprender mediante este tipo de instrucción que como ya se indicó, se basa en material didáctico elaborado exprofeso como las guías. La metodología centrada en el estudiante tiene en cuenta su opinión y sus necesidades, las atiende y responde, respeta su ritmo de aprendizaje y le brinda retroalimentación constante sobre su trabajo.

Motivo 6. Un enfoque novedoso.

La PGD surge como una alternativa a la enseñanza tradicional de la lengua materna en el contexto institucional (Mostacero y Villegas, 2017) y se centra principalmente en el desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, en los programas académicos, la perspectiva lingüística en la enseñanza de la escritura ha sido escasa debido al diseño curricular tradicional, que se basa en un enfoque remedial más que en uno instruccional (Mostacero y Villegas, 2017). Esta situación plantea un reto para la enseñanza de la lectoescritura, ya que, para atender adecuadamente la falta



de instrucción, se requiere diseñar un currículo distinto y elaborar material didáctico con ejercicios prácticos orientados al desarrollo gradual de la competencia lingüística en el nivel superior. Aun así, en muchas ocasiones no es posible implementar los cambios propuestos debido a la falta de capacitación docente (Mostacero y Villegas, 2017). En este sentido, la PGD se presenta como una alternativa a este cambio, ya que establece qué se debe enseñar, sus propósitos y estrategias (Mostacero y Villegas, 2017).

La originalidad de integrar la PDG con ALFIN se presenta en diversos aspectos, por ejemplo: (1) en el proceso de escritura: va más allá del esquema básico de planificación, redacción y revisión; (2) complementa otros enfoques: no es que se trate de algo completamente nuevo, sino de una combinación con un objetivo en común; (3) es novedoso en el ámbito hispano: proyectos como este son escasos a diferencia del contexto anglosajón, sobre todo en Estados Unidos y Australia donde surgieron los centros de escritura que ofrecen guía a los estudiantes a lo largo de la carrera; y (4) la enseñanza basada en modelos facilita la adaptación a diferentes contextos educativos. Un elemento clave de un modelo es el material didáctico, que, aunque en este proyecto no se realizará, es un elemento fundamental, ya que sistematiza la enseñanza, guía el aprendizaje de manera gradual (de lo simple a lo complejo) y es un apoyo básico para el docente. A continuación, se describe brevemente cada punto.

En cuanto al proceso de escritura, generalmente, la didáctica de la escritura consiste en una serie de pasos que a grandes rasgos incluyen la planificación, redacción y revisión del texto, pero la PGD debido a la base lingüística en la que se fundamenta va más allá de este esquema y tiene en cuenta el contexto, pues defiende el papel que éste tiene en el uso lingüístico, tal como se explicó en otro apartado, lo que se conoce como registro.

Respecto a que complementa otros enfoques didácticos, tenemos que los enfoques más utilizados en la didáctica de la escritura son dos: proceso y producto, el enfoque del género textual se considera una opción nueva que surge para complementar a los dos primeros, por eso comparte algunas de sus características y en la práctica ocurre una combinación de los tres (Badger y White, 2000), en la PDG el enfoque se encuentra en el desarrollo de los diversos niveles de la competencia lingüística.

**Tabla 2***Enfoques para la enseñanza de la escritura*

Enfoque	Descripción	Etapas
1. Producto	La escritura es un conocimiento lingüístico, que implica cuidar el vocabulario, la sintaxis y la cohesión de un texto.	1. Familiarización 2. Escritura controlada 3. Escritura guiada 4. Escritura libre
2. Proceso	La escritura es un ejercicio que implica el desarrollo de habilidades lingüísticas que terminan pareciendo un proceso inconsciente, resultado de haber realizado actividades de aprendizaje.	1. Preescritura 2. Composición 3. Revisión 4. Edición
3. Género	La escritura implica el conocimiento de la lengua y tiene un propósito social, por lo cual es dependiente del contexto en el que se produce y los géneros responden a situaciones sociales que pueden determinar sus características.	1. Ejemplificar el género discursivo a enseñar 2. Construcción de un texto entre docente y estudiantes 3. Construcción independiente del texto

Nota. Fuente: Basado en Badger y White (2000)

El enfoque más utilizado es el procesual; sin embargo, planificar, textualizar y revisar un texto no garantizan una buena escritura; por ello, la PGD enfatiza el papel determinante del contexto de las comunidades discursivas. La enseñanza de la redacción basada en este enfoque surge en respuesta a la necesidad de subsanar las carencias de los otros dos ya que su aportación en la PGD consiste en el principio de “ayudar a los estudiantes a aprender y a comprender textos genéricos, a reconocer los patrones genéricos y las características lingüísticas relacionadas que se encuentran en los textos” (Feng, 2021, p. 244).

Respecto a que sea un enfoque novedoso en el ámbito hispano, esto se debe a que en el contexto latinoamericano la enseñanza de ALFIN y de lectoescritura suelen presentarse más bien a través del currículum, por ese motivo resulta muy difícil hacer cambios sustanciales en la formación de los estudiantes, debido a esta situación se sugiere como una alternativa que la instrucción se imparta de manera extracurricular, debido a que la manera como se ha venido haciendo no tiene los resultados esperados ya que “los cursos que se incluyen en los planes de estudio de pregrado y de posgrado son episódicos, irrelevantes y tradicionales para aprender cómo escribir... la universidad está llamada a propiciar escenarios que conlleven a la formación de investigadores autónomos” (Mostacero, 2018, p. 209, citado por Lozano, 2025, p. 5309) este escenario independiente es el que se pretende propiciar con la propuesta temática.

En cuanto a la enseñanza basada en modelos y el material didáctico, teniendo en cuenta que un modelo es un constructo teórico que intenta unificar criterios en cuanto a dominios relevantes de conocimiento y habilidades a la vez que es un soporte para su enseñanza, en este



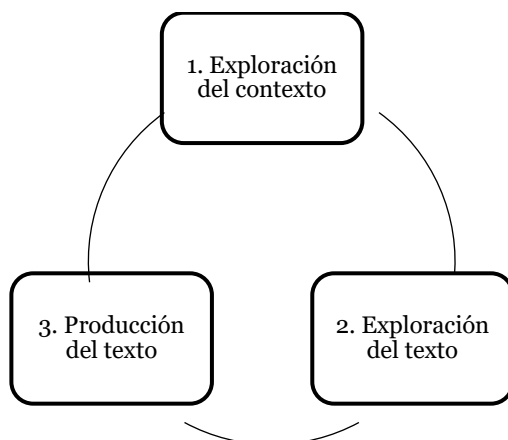
proyecto con el propósito de sistematizar la enseñanza de ALFIN y de la lectoescritura como habilidad intrínseca, se propone el diseño de un modelo que se desarrolla a partir del ciclo de lectoescritura académica de nivel superior desde el enfoque de ALFIN, el cual se describe en el siguiente apartado. Además, la propuesta de material didáctico para cada módulo del modelo se presenta en el Anexo 4.

En conclusión, los seis motivos aquí presentados constituyen un argumento para proponer la integración de ALFIN y la PGD, a fin de contribuir a la sistematización de su enseñanza en la universidad, a la vez que se fortalece la lectoescritura de nivel superior. Es una propuesta metodológica que surge en respuesta al reto de desarrollar las competencias transversales con un nivel de calidad aceptable en el contexto universitario. En el siguiente apartado se describe el ciclo de la escritura académica.

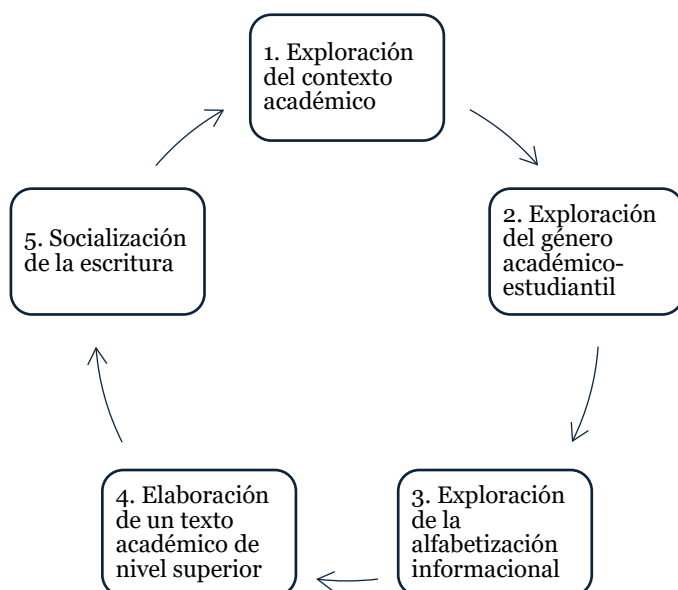
El ciclo de escritura académica desde el enfoque de ALFIN

La didáctica de la escritura en el modelo de la PGD se basa en tres principios del análisis del discurso. En primer lugar, el contexto: se afirma que, para comprender los usos de los elementos formales del discurso, el estudiante debe reflexionar sobre el contexto social. Después, para poder escribir, se necesita analizar la relación entre las prácticas de ese contexto y los textos que ahí se encuentran, es decir, observar los tipos de texto que se producen y consumen, por ejemplo, revistas científicas, libros o reseñas, pero más allá de la observación se trata de identificar cómo las actividades de investigación se presentan en un texto escrito.

Finalmente, se requiere conocimiento de la lengua en sus distintos niveles tanto para producir como para comprender un texto. Un estudiante debe analizar el discurso académico mediante lectura y deconstrucción a nivel léxico, gramatical y discursivo; de esta manera, aprenderá a escribir, revisar, editar y evaluar sus propios textos y los de sus compañeros de manera eficaz (Motta-Roth, 2009). Con el propósito de llevar a cabo todo esto, se elaboran los modelos de los que ya se habló en otro apartado. En este trabajo de tesis se propone otro modelo que toma como punto de partida el de Motta-Roth (2009) (ver Figura 7).

**Figura 7***El ciclo de escritura académica**Nota. Fuente: Motta-Roth (2009)*

Ahora bien, el modelo que se presenta en esta tesis agrega al modelo de Motta-Roth (2009) dos etapas más; así, la versión propia se compone de cinco etapas: (1) exploración del contexto académico; (2) exploración del género académico-estudiantil; (3) exploración de ALFIN; (4) producción textual; y (5) socialización de la escritura (Ver Figura 8).

Figura 8*Ciclo de lectoescritura académica desde el enfoque de ALFIN*



Cada etapa se divide en módulos, los módulos en *Ejes*, los Ejes en *pasos* y los pasos en *temas*, como se muestra en la Tabla 3. Cabe agregar que únicamente el contenido de los Ejes y pasos se sometió a consideración de expertos a través del *cuestionario sobre la enseñanza de la alfabetización informacional desde el enfoque de la pedagogía de género discursivo* (ver Anexo 1), pero en este apartado se incluye la columna de los temas para dar más claridad y detalle sobre lo que se sugiere estudiar en cada módulo, y que no se incluyó en el cuestionario debido a que el instrumento se extendía a más de 300 ítems. Para facilitar la lectura y la explicación de este contenido, la información se estructura como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Estructura del contenido temático del ciclo de lectoescritura académica desde el enfoque de ALFIN

MÓDULO 1		
Ejes	Pasos	Temas
EJE 1	Paso 1	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3
	Paso 2	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3
	Paso 3	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3
EJE 2	Paso 1	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3
	Paso 2	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3
	Paso 3	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3
EJE 3.	Paso 1	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3
	Paso 2	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3
	Paso 3	Tema 1
		Tema 2
		Tema 3

Exploración del contexto académico: la evaluación

La exploración consiste en un primer acercamiento a un panorama general de la evaluación en el contexto académico de nivel superior, en el que se abordan tres ideas principales: (1) los programas de estudio; (2) los tipos de evaluación académica; y (3) los tipos de instrumentos de



evaluación. La evaluación tiene un papel fundamental en la calidad de la educación, en especial la formativa, de hecho, Castro (2021) considera necesario implementar una cultura formativa en las universidades, esto implica nuevas formas de enseñar, pero también de evaluar, una evaluación que “oriente los esfuerzos colectivos y el actuar de la organización, estableciendo un sistema de trabajo dinámico y creando las condiciones para el logro de sus objetivos” (Castro, 2021, p. 3766).

Uno de los temas de esta etapa es el estudio de los programas académicos; de lo general a lo particular, se incluyen el institucional, el docente y el estudiante. Esto es así porque la evaluación y acreditación forman parte de la estructura de un programa y porque la evaluación se efectúa a partir del programa de estudios, además este documento sirve para comprender lo que se realiza en el aula y la relación con la asignatura (Villalobos, 2007).

Pueden especificarse tres tipos de programas, a partir de los cuales el docente elabora el del estudiante: (1) del plan de estudios o institucional; (2) de las academias; y (3) de cada docente (Díaz-Barriga, 2005). El análisis de los programas, como parte de la exploración del contexto, responde a que este documento establece el sistema de evaluación y acreditación; además, sirve para orientar las actividades a lo largo del curso (Díaz-Barriga, 2005). El contenido temático se presenta en la Tabla 4. El objetivo busca sentar las bases del papel formativo de la evaluación como medio para la búsqueda de la objetividad y la estandarización.

Además de los programas, se habla de los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa (o parcial) y sumativa, de los cuales la más importante para este proyecto es la formativa, ya que el género discursivo que se aborda es el examen parcial escrito. La evaluación formativa tiene como objetivo el “facilitar y promover el cambio, pero no un cambio aparente y circunstancial, sino la transformación real mediante la modificación de concepciones y creencias de las personas que participan en [un] programa educativo” (Domínguez-Rodríguez, 2022, p. 38).

La última parte de la etapa se enfoca en los instrumentos de evaluación como tercer elemento de la exploración de la evaluación académica como contexto social. Los estudios acerca de los instrumentos de evaluación se basan en los programas del docente (también llamado guía docente), ya que este documento contiene la información acerca de los instrumentos, de ahí la relación entre los tres temas (Ibarra-Sáiz et al., 2023).

**Tabla 4***Contenido temático del Módulo 1*

Ejes	Pasos	Temas
EJE 1. Los distintos programas en una asignatura	Paso 1 Tipos de programas de estudio	Tema 1. El programa institucional Tema 2. El programa del docente Tema 3. El programa del estudiante
	Paso 2 El programa del estudiante	Tema 1. El estudiante: la figura central del proceso enseñanza-aprendizaje. Tema 2: Estructura y contenido del programa del estudiante. Tema 3. Análisis de un programa del estudiante.
	Paso 3 El material de trabajo del curso	Tema 1. El material didáctico y la metodología del trabajo. Tema 2. Material otorgado por el docente y material adquirido por el estudiante. Tema 3. Técnicas de estudio independiente: aprender a aprender.
EJE 2. Tipos de evaluación académica	Paso 1 Evaluación diagnóstica	Tema 1. Características de la evaluación Tema 2. Funciones de la evaluación Tema 3. Finalidad de la evaluación
	Paso 2 La evaluación parcial, formativa o continua	Tema 1. Características de la evaluación Tema 2. Funciones de la evaluación Tema 3. Finalidad de la evaluación.
	Paso 3 La evaluación sumativa	Tema 1. Características de la evaluación Tema 2. Funciones de la evaluación Tema 3. Finalidad de la evaluación.
EJE 3. Instrumentos para la evaluación académica	Paso 1 La rúbrica	Tema 1. Definición, características y usos Tema 2. ejemplos y práctica en el uso de las rúbricas Tema 3. La rúbrica para evaluar trabajos académicos escritos utilizada en este curso.
	Paso 2 La lista de cotejo y la Guía de observación	Tema 1 Definición, características y usos Tema 2 ejemplos y práctica en el uso de las rúbricas Tema 3. La lista de cotejo y la Guía de observación utilizados en este curso.
	Paso 3 El cuestionario	Tema 1 Definición, características y usos Tema 2 ejemplos y práctica en el uso de las rúbricas Tema 3. Los cuestionarios utilizados en este curso
EJE 4	Elaborar un instrumento de evaluación de un trabajo académico	

En el Eje 1 titulado *Los distintos programas en una asignatura* el primer tema de estudio es el del contexto de la evaluación para lo cual se hace un recorrido por los distintos programas: el institucional, el del docente y el del estudiante con el objetivo de reconocer sus características y funciones a partir de las cuales enmarcar el origen de las actividades de evaluación de lo general a lo particular.



En el Eje 2 se enfoca la atención en los tipos de evaluación académica: diagnóstica, formativa o parcial y sumativa, de las cuales se estudian sus características, funciones y la finalidad en la formación del estudiante para dar paso al último Eje del módulo dedicado a los instrumentos de evaluación más utilizados en dichas evaluaciones del Eje 2, los instrumentos que se sugiere analizar con detalle son cuatro: la rúbrica, lista de cotejo, guía de observación y cuestionario, de estos se estudian definición, características, usos y ejemplos.

Acerca de las rúbricas en la instrucción de ALFIN, Goodseth (2020) enlista una serie de habilidades de pensamiento crítico que tener en cuenta para la redacción de los objetivos, por ejemplo: autocorrección, autoexamen, presentación de argumentos, justificar procesos, presentar resultados, obtener conclusiones, conjeturar alternativas, cuestionar evidencias, evaluar argumentos, evaluar información, analizar argumentos, identificar argumentos, examinar ideas, clarificar significados, decodificar significados, categorizar (Goodseth, 2020).

Por otro lado, respecto a la parte práctica de la enseñanza del pensamiento crítico, propone: (1) la discusión; (2) el aprendizaje basado en preguntas; (3) problemas auténticos y de la vida real; (4) organizadores gráficos; (5) la meditación o la reflexión; y (6) la práctica y la repetición. Se trata de una combinación de habilidades y técnicas en actividades de aprendizaje y de práctica constante; no se trata únicamente de los temas, sino también de cómo se presentan y se llevan a cabo en el aula.

En el Eje cuatro, que corresponde a la actividad práctica, se sugiere elaborar un instrumento de evaluación, que puede ser breve y desarrollarse en equipo. El objetivo es que el estudiante experimente todo el proceso desde el diseño hasta su aplicación.

Exploración del género académico-estudiantil

La exploración de los géneros discursivos del contexto académico incluye los de docentes y los de estudiantes, conocidos como género académico-estudiantil o académico-formativo. Estos se dividen en tres tipos (Bitonte y LoCoco, 2013): (1) de estudio: apuntes de clase, resumen, organizador gráfico, fichas de lectura; (2) de difusión del conocimiento: artículo, reseñas, conferencias, ponencias; y (3) de evaluación: exámenes, informes, monografías, tesis y tesinas. Esta investigación se limitó al estudio del género académico-estudiantil examen parcial escrito, este género se define como un:

un texto producido por los estudiantes en el que exponen sus conocimientos de un tema para ser evaluados por un profesor. Esta exposición se basa en lectura, confrontación de



textos provenientes de un corpus bibliográfico dado con anticipación y se realiza a través de un trabajo de escritura que puede ser inmediata y áulica o planificada en un contexto diferido al del aula (Bitonte y LoCoco, 2013, p. 239).

Este género se elabora con el objetivo de ser evaluado (Bitonte y Lococo, 2013), su estructura es una secuencia de dos partes: la consigna (también conocida como pregunta, instrucción o reactivo) y su respuesta, que generalmente es un texto explicativo argumentativo y su estructura básica suele ser introducción, desarrollo y conclusión (IDC).

El parcial escrito puede tener una o varias consignas elaboradas por el docente, que deben ser contestadas o realizadas por el estudiante, siguiendo los requisitos y las condiciones señalados. El objetivo de este tipo de trabajos siempre será la evaluación del conocimiento adquirido, de la comprensión de las lecturas, la calidad de la reflexión, los debates grupales, así como los demás trabajos realizados en clase, por ejemplo, las guías didácticas que son el material didáctico (Borioli et al., 2021). El aspecto más importante de la consigna de un parcial escrito es la operación lingüística o cognitiva implicada en dicha consigna, la cual se expresa mediante un enunciado escrito que indica al estudiante lo que debe realizar para responder el examen, por ejemplo: ejemplificar, clasificar u ordenar respecto a cierto contenido (Borioli et al., 2021). Algunas de las consignas más frecuentes en el nivel universitario son: definir, reconceptualizar, caracterizar, justificar y comparar. Uno de los errores más frecuentes consiste en realizar una actividad distinta de la que solicita la consigna; por ejemplo, describir en lugar de comparar. Una comparación implica, por ejemplo, cotejar dos o más categorías y mencionar los indicadores o criterios a partir de los cuales señalar convergencias y divergencias (Borioli et al., 2021). Además, la consigna tiene un contexto que puede ser una situación planteada, un texto o un autor; en ocasiones, se incluyen instrucciones sobre el formato y el orden de la presentación. De cualquier forma, las orientaciones siempre deben ser claras, precisas y suficientes para responder el examen de la mejor manera (Borioli et al., 2021).

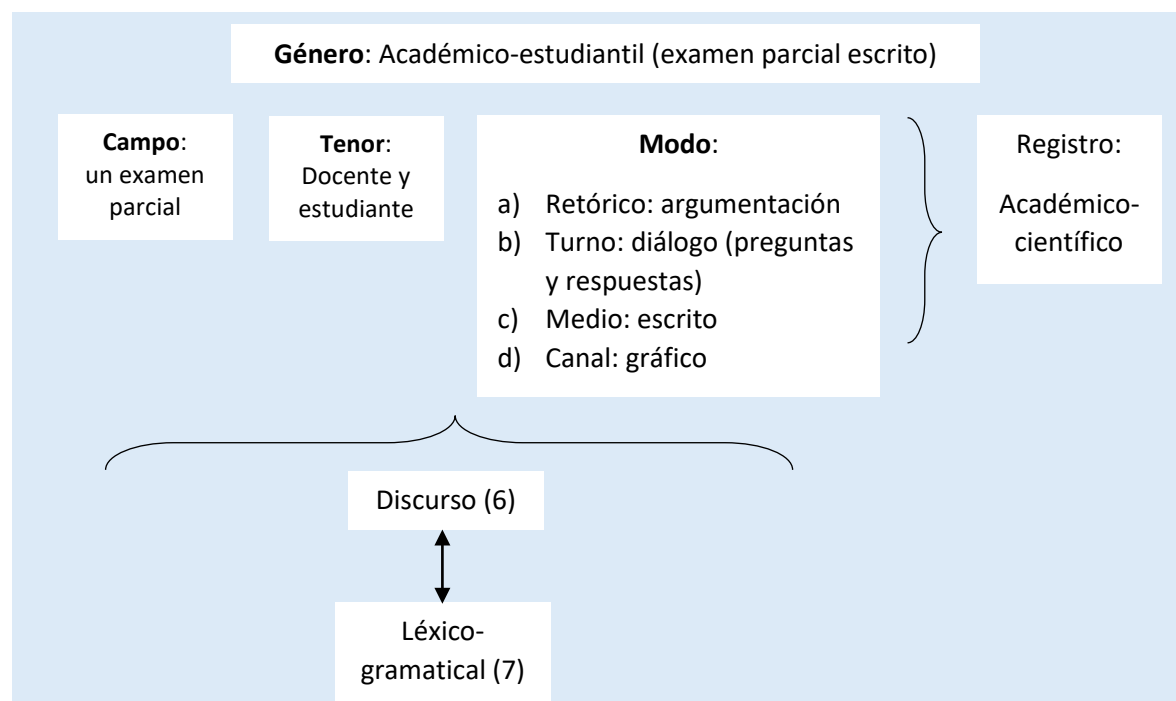
Por otra parte, la respuesta a este tipo de exámenes suele ser un texto ya expositivo o argumentativo; esta tesis se enfoca en el segundo, ya que el expositivo se utiliza y se practica en las demás actividades de escritura. Por lo tanto, se trata de un trabajo de investigación breve que se elabora a partir de fuentes consultadas o de material de apoyo y de discusión de clase, y que se redacta de acuerdo con lo solicitado en la consigna. Los errores más comunes suelen relacionarse con la “adecuación a la operación cognitiva de la consigna solicitada, léxico, cohesión y coherencia, deixis (referencia), relaciones lógicas entre secuencias y registro” (Borioli et al., 2021, p. 116).



Con el objetivo de estudiar este género académico en esta etapa, se utiliza la Guía de redacción en siete etapas, basada en el enfoque procesual. Es una propuesta pedagógica para la enseñanza de la composición escrita en la cual al estudiante se le asigna una tarea que realiza a través de una serie de siete pasos que son: (1) la producción de ideas; (2) organización de ideas según el tipo de texto; (3) búsqueda de información; (4) lectura de la información; (5) redacción del borrador; (6) revisión, corrección y edición del texto; y (7) redacción de la versión final (Venegas et al., 2015; Albarrán, 2005). También se estudian el conocimiento lingüístico y el del mundo, dos conceptos fundamentales que, en gran medida, son responsables del desarrollo de las competencias lectoras y escritoras. En el primer caso, el conocimiento lingüístico constituye un acercamiento conceptual al estudio de la competencia discursiva, la competencia lingüística, los niveles de la estructura de la lengua española, la producción escrita y la comprensión lectora en la universidad. De acuerdo con Serrano de Moreno (2008a), los estudiantes necesitan recursos lingüísticos textuales para participar en las actividades académicas; además, añade que dichos recursos solo se obtienen al leer críticamente, escribir y construir significado. Por su parte, Rojas-García et al. (2016) sostienen que es un requisito contar con suficiente conocimiento de la lengua propia del contexto, es decir, del registro, para responder a las tareas universitarias con un nivel aceptable. La Figura 9 muestra los elementos del registro implicados en el estudio del género en cuestión aplicados al proyecto que se realiza.

Figura 9

Género académico estudiantil examen parcial escrito





Por otro lado, el conocimiento del mundo consiste en el estudio de factores que influyen en la comprensión lectora y que tienen que ver con la naturaleza del texto, los conocimientos previos del lector, entre los que se encuentran conocimientos acerca de acciones humanas, eventos físicos, objetos, localizaciones y el razonamiento deductivo; una reflexión acerca del conocimiento en general y de cómo éste influye en la formación del estudiante (García et al., 2016). Hablando acerca de los conocimientos previos del estudiante, se cree que el desconocimiento de un tema de estudio es el impedimento de mayor incidencia tanto en la preparación de textos como en la comprensión de la lectura (Rojas-García et al., 2016). El diagnóstico inicial tiene como función principal identificar este tipo de vacíos de información.

Tabla 5

Etapas de Exploración del género académico-estudiantil

Ejes	Pasos	Temas
EJE 1. Los géneros discursivos del contexto académico	Paso 1 El género académico-estudiantil	Tema 1. Los géneros discursivos Tema 2. Los géneros discursivos académicos: los docentes Tema 3: Los géneros discursivos académicos de los estudiantes
	Paso 2 El género académico-estudiantil	Tema 1. Los géneros académicos de los estudiantes en formación Tema 2. Los géneros dedicados al estudio Tema 3. Los géneros dedicados a la evaluación Tema 4. Los géneros dedicados a la difusión
	Paso 3 La evaluación parcial	Tema 1. Definición y tipos de parcial (oral o escrito) Tema 2. Características, estructura, objetivos y tareas implicadas en el parcial escrito domiciliario. Tema 3. Análisis de ejemplos típicos.
	Paso 1 Caracterización del parcial escrito	Tema 1. Caracterización del género parcial universitario: definición, tipos y estructura, objetivo y tareas implicadas. Tema 2. Características externas: condiciones de producción y esfera sociocultural a la que pertenece. Tema 3. Características internas: organización de la información, rasgos lingüísticos y operaciones discursivas utilizadas.
EJE 2. El parcial escrito	Paso 2 Las consignas	Tema 1. El contenido Tema 2. Las operaciones cognitivas y lingüísticas Tema 3. La organización de la respuesta
	Paso 3 Las respuestas	Tema 1. El texto expositivo o argumentativo Tema 2. Actividades previas a la elaboración de la respuesta: (1) lectura atenta y reflexiva de la bibliografía del curso; (2) apuntes de clase; (3) discusión grupal. Tema 3. Problemas más frecuentes que enfrentan los estudiantes en este proceso.



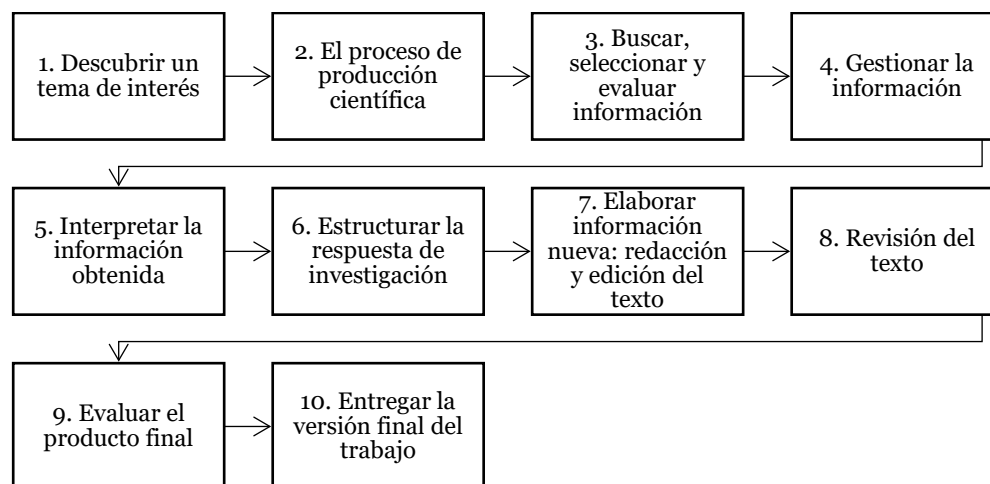
Ejes	Pasos	Temas
EJE 3. La expresión escrita de nivel superior	Paso 1 El proceso de composición escrita	Tema 1. Enfoque procesual de la escritura en siete etapas: la producción de ideas Tema 2. Enfoque procesual de la escritura en siete etapas: organización de ideas (según la estructura del tipo de texto) Tema 3. Enfoque procesual de la escritura en siete etapas: búsqueda de información Tema 4. Enfoque procesual de la escritura en siete etapas: lectura de la información Tema 5. Enfoque procesual de la escritura en siete etapas: redacción del borrador Tema 6. Enfoque procesual de la escritura en siete etapas: revisión, corrección y edición del texto Tema 7. Enfoque procesual de la escritura en siete etapas: redacción definitiva
	Paso 2 El conocimiento lingüístico	Tema 1. La competencia discursiva Tema 2. La competencia lingüística Tema 3. Los niveles de la estructura de la lengua española Tema 4. La producción escrita y la comprensión lectora en la universidad
	Paso 3 El conocimiento del mundo	Tema 1. Factores que influyen en la comprensión lectora. Tema 2. La naturaleza del texto. Tema 3. Los conocimientos previos del lector: (1) acciones humanas; (2) eventos físicos; (3) objetos y localizaciones; y (4) razonamiento deductivo. Tema 4. El conocimiento en general y la formación del estudiante

Exploración de la alfabetización informacional

La exploración de la ALFIN es el nuevo elemento que se integra al Ciclo de enseñanza-aprendizaje de la escritura de la PGD, esto implica el estudio de una Guía de ALFIN en 10 pasos (ver Figura 10) la cual se analiza, explica, ejemplifica y resuelve para que el estudiante se familiarice con el contenido y la pueda consultar y utilizar en ocasiones posteriores.

Figura 10

Elementos de la guía de ALFIN de diez pasos





En la siguiente Tabla 6 se presentan, con mayor detalle, el contenido y los objetivos de esta guía.

Tabla 6

Contenido temático de la Guía de ALFIN

Elemento	Objetivo general	Palabras clave
1. Descubrir un tema de interés	Proponer una pregunta de investigación y responder la guía de lectura con una actitud crítica, mediante la lectura atenta de los textos propuestos por el docente, para sustentarla.	Lectura crítica, estrategias de lectura, subrayado, preguntas de investigación, textos académicos y científicos.
2. El proceso de producción científica	Explicar y ejemplificar el proceso de producción y difusión de la información científica.	Revisión por pares, revista científica, revistas indizadas, editorial, editor, bibliometría, factor de impacto, índice, acceso abierto, tipos de revistas científicas (comerciales y no comerciales), tipos de libros (comerciales y no comerciales), creación de información, información, fuentes de información (primaria y secundaria), ALFIN, proceso de información, información académica, bases de datos.
3. Búsqueda, selección y evaluación de la información	Acceder a la información científica disponible en internet. Buscar, seleccionar y evaluar la información necesaria para responder a la pregunta de investigación.	Base de datos, búsqueda básica, búsqueda avanzada, operadores booleanos, vocabulario controlado, índice, palabras clave, resumen (abstract), filtros, metadatos, revisión de la literatura, sobre la evaluación de la información: relevancia, objetivo, alcance y profundidad, validez, vigencia, autoridad, exactitud, evaluación del proceso de búsqueda.
4. Gestión de la información	Familiarizarse con los recursos y herramientas básicos disponibles para la gestión de la información digital y con el manejo de internet con fines académicos. Decidir qué recursos digitales gratuitos disponibles se adaptan mejor a sus necesidades para organizar la información durante el proceso de elaboración de un trabajo académico.	Gestor de referencias, Creative Commons, uso ético de la información, metadatos, manuales de estilo, tipos de citas, paráfrasis, resumen.
5. Interpretar la información obtenida	Leer la información recopilada de manera crítica.	Pensamiento crítico, lectura crítica, evaluación del proceso de búsqueda, proceso de investigación, pregunta de investigación.
6. Estructurar la respuesta de investigación	Estructurar la información obtenida según el orden establecido en un modelo de redacción del género discursivo, con el fin de definir la secuencia de los párrafos que se redactarán.	Manual de estilo APA: citas, referencias, fichas, notas, esquemas, lectura crítica, análisis, síntesis y resumen, uso de la información.



Elemento	Objetivo general	Palabras clave
7. Elaborar información nueva: redacción y edición	Explicar por escrito la respuesta a la pregunta de investigación a partir de la información leída y redactarla siguiendo el Modelo elegido; defender un punto de vista a la luz de las fuentes consultadas mediante un proceso de intertextualidad, con el fin de redactar un texto.	Redacción académica, uso ético de la información, propiedad intelectual, plagio, uso de la información.
8. Revisión del texto	Contrastar los elementos de evaluación de un texto escrito con los de un texto realizado y revisarlo a fondo. Evaluar tanto la forma como el contenido según los lineamientos establecidos en una rúbrica.	Objetivos y criterios de la revisión: revisión del contenido y de la forma.
9. Evaluar el producto final	Evaluar un texto y justificar su valoración mediante una rúbrica elaborada para este fin.	Rúbrica de evaluación del trabajo escrito: características del trabajo académico de nivel universitario, redacción académica y evaluación crítica de la redacción.
10. Entregar la versión final del trabajo	Revisar que el texto cumpla con los requisitos de presentación solicitados.	Comunidad académica, difusión de la información y requisitos para la presentación de trabajos académicos.

El contenido de la Guía ALFIN se reparte en tres Ejes: (1) punto de partida; (2) manejo de la información; y (3) uso de la información. En la Tabla 7 se puede observar la información de manera estructurada. En el Eje 1 se estudia el papel de ALFIN en la universidad y su relación con el trabajo académico realizado en el marco de una investigación. El estudio incluye un análisis del panorama general del proceso de producción y difusión científica, así como de las características del trabajo académico, entre ellas el uso del manual de estilo y la explicación de la Guía ALFIN. El punto de partida consiste en descubrir un tema interesante para investigar mediante un análisis detallado de la bibliografía del curso y de lecturas complementarias, así como del conocimiento y uso de técnicas de generación y estructuración de ideas para investigar.

El Eje 2 se enfoca en el manejo de la información, esto incluye desde el proceso de acopio de información, la lectura crítica de la información obtenida y posteriormente organizarla de manera que se pueda detectar vacíos de información en caso de hubiera, y si no es el caso, continuar con el siguiente paso.

Este paso estudia y utiliza la Guía de lectura crítica, las fichas y los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. El nivel de lectura literal se divide en dos: el primario y el de profundidad. El primero se centra en ideas e información explícita y en el reconocimiento de hechos e ideas principales; se analizan el léxico, conceptos y palabras clave. En el nivel de lectura literal en profundidad, se realiza una lectura profunda del texto; se identifican las ideas y el tema



principal. La lectura inferencial es un nivel que se caracteriza por escudriñar y descubrir las relaciones y asociaciones de significados que van más allá del texto, o sea, leer entre líneas. En la lectura crítica, el lector emite juicios de valor sobre lo leído mediante su capacidad de argumentarlos (Gordillo y Flórez, 2009). Una de las principales características de la redacción académica es la intertextualidad, para lo cual resultan fundamentales la organización temática de la información y la comprensión del uso adecuado de las citas y referencias. La intertextualidad se define como la copresencia entre dos o más textos (Aguilar-González y Fregoso-Peralta, 2013); en la práctica, es el uso de diversas fuentes de información para la construcción de un texto mediante procesos de citación.

En la producción del texto se estudian temas básicos sobre la estructura de la lengua española se trata de un estudio de las características del texto argumentativo y las convenciones del discurso académico escrito para luego abordar el tema de redacción académica que consiste en un trabajo gradual, de la oración al párrafo y del párrafo al texto, así como de las propiedades de cohesión y coherencia. Finalmente, el ciclo cierra con la revisión, corrección y edición del texto, para lo cual se utiliza una rúbrica. La actividad práctica de Eje 4 consiste en resolver la Guía ALFIN.

Tabla 7

Contenido temático de la etapa de exploración de la alfabetización informacional

Ejes	Pasos	Temas
Eje 1. Punto de partida	Paso 1 La alfabetización informacional en la universidad	Tema 1. La formación del estudiante Tema 2. Las habilidades de ALFIN y su relación con el éxito académico. Tema 3. Leer y escribir en la universidad
	Paso 2 El trabajo académico universitario	Tema 1. Panorama general de la producción y difusión de la información científica Tema 2. El manual de estilo Tema 3. Características del trabajo académico y habilidades del estudiante
	Paso 3 Descubrir una idea interesante para investigar	Tema 1. La bibliografía de un curso y las lecturas complementarias. Tema 2. Técnicas para la generación de ideas de investigación. Tema 3. La organización de ideas según el tipo de texto que se va a escribir
Eje 2. Manejo de la información	Paso 1 Acopio de información	Tema 1. Criterios para el manejo de información. Tema 2. Las etapas del proceso de búsqueda de información. Tema 3. Almacenamiento y gestión de la información digital.
	Paso 2 La lectura crítica	Tema 1. La lectura en la universidad: literal, inferencial y crítica. Tema 2. La Guía de lectura crítica como material didáctico fundamental. Tema 3. Las fichas y su importancia en el trabajo académico.



Ejes	Pasos	Temas
Eje 3. Uso de la información	Paso 3 Organización de la información: intertextualidad	Tema 1. El diálogo académico. Tema 2. La conexión de ideas Tema 3. El diseño de un bosquejo.
	Paso 1 Bases para la redacción en español	Tema 1. Conocimientos básicos de lengua española, Tema 2. Características del tipo de texto: argumentativo Tema 3. Convenciones del discurso académico escrito
	Paso 2 La redacción académica	Tema 1. De la oración al párrafo Tema 2. Del párrafo al texto Tema 3. Las propiedades del texto: cohesión y coherencia
	Paso 3 Revisión y edición del texto	Tema 1. Revisión de la forma y del contenido Tema 2. Revisión de los aspectos típicos del tipo de texto en cuestión: el argumentativo Tema 3. Edición del texto

Producción del texto

La etapa de producción es donde se realiza propiamente la actividad de escritura; lo anterior constituye un preámbulo que responde a lo solicitado por la PGD. Debido a la extensión y la complejidad de esta etapa, se divide en tres subetapas: planificación, redacción y revisión. En la Tabla 8 se muestra, de manera gráfica, el contenido de esta etapa; se exponen las subetapas y los temas que integran cada una. Luego, en los párrafos siguientes, se describe cada subetapa por separado, junto con su respectiva tabla de contenidos.

Tabla 8

Subetapas del proceso de redacción del texto

Planificación				Redacción	Revisión
A. Punto de partida: las ideas	B. Acopio de información científica	C. La lectura crítica	D. Análisis y organización de la información	E. Redacción académica	F. Revisión, edición y corrección del texto
1. La producción de ideas	1. Criterios para el acopio de información científica	1. Los tres niveles de lectura académica	1. El texto argumentativo	1. Conocimientos básicos de lengua española	1. Aspectos de la revisión textual
2. La organización de la información	2. Guía para el proceso de búsqueda de información	2. Las fases de la lectura crítica	2. Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo	2. Las distintas convenciones del discurso académico	2. Revisión y corrección
3. Pautas para la elaboración de un trabajo académico	3. Etapas del proceso de búsqueda de información	3. La Guía de lectura crítica	3. La etapa de preescritura: de la estructura al primer borrador	3. La redacción académica	3. Edición del texto
4. Formato para la elaboración de un plan de trabajo académico	4. Resolución de la Guía de cinco etapas del proceso de búsqueda de información	4. Elaboración de la Guía de lectura crítica: las fichas de lectura	4. Elaborar un borrador	4. Responder un examen parcial escrito	4. Resolver la guía para la revisión global del texto



Las propuestas de didáctica de la escritura suelen centrarse en esta parte de la producción del texto para enseñar a escribir, y dejan de lado el contexto y las características del género que se pretende enseñar.

Planificación. 1/4 Punto de partida: las ideas

En este apartado se estudia el proceso de generación de ideas a partir de las lecturas realizadas y de las discusiones en grupo, con el fin de profundizar en su significado. La secuencia temática que se propone se basa en la idea de que la lectura es el punto de partida para el aprendizaje de la escritura (Moyano, 2010).

En este proceso de enseñanza-aprendizaje el papel de la Guía de lectura es fundamental ya que orienta el trabajo de análisis y comprensión del texto, el reto consiste en que “el procedimiento analítico... esté permanentemente guiado por el procedimiento sintético o de integración, y hacer que las preguntas que aíslan los componentes textuales refuercen la relación entre ellos a partir de su propia vinculación” (Rojas-García et al., 2016, p. 234). Una de las dificultades más comunes que se han encontrado en el uso de las guías para la elaboración de un trabajo es el reconocimiento de la función del punto de vista (Rojas-García et al., 2016). Este tema es objeto de estudio en la teoría de la relevancia y se refiere a la intención del autor.

El trabajo académico debe considerar “una combinación de presentación oportunidades de reflexión individual, discusiones en grupos grandes y pequeños, y tarea opcional para realizar en casa” (Falcone, 2021, p. 71), en este sentido las guías son instrumentos que facilitan la organización y sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Tabla 9 se muestra el contenido temático de esta sección.

Tabla 9

Contenido temático de la subetapa 1/4 punto de partida: las ideas

Ejes	Pasos	Temas
Eje 1. Generación de ideas	Paso 1. La bibliografía seleccionada del programa del curso	Tema 1. Tipos de fuentes de información: primaria y secundaria Tema 2. La información científica: las bases de datos. Tema 3. El diálogo académico a través de los textos.
	Paso 2. La bibliografía complementaria	Tema 1. La prelectura Tema 2. La lectura: bibliografía comentada y las referencias Tema 3. La lectura académica y sus objetivos.
	Paso 3. Las Guías de lectura	Tema 1. La Guía como material didáctico Tema 2. Análisis y síntesis de la información Tema 3. Las actividades de escritura: las citas



Ejes	Pasos	Temas
Eje 2. Organización de la información	Paso 1. Clasificación básica de las ideas según el tipo de texto	Tema 1. Tipos de texto y su función: descriptivo, narrativo, expositivo, diálogo, argumentativo Tema 2. El texto argumentativo y sus principales funciones: determinar relaciones causa-efecto, saber defender una tesis, confrontar y clasificar Tema 3. Clasificación de la información según la estructura del texto: el argumentativo
	Paso 2. Organización y análisis de las actividades escritas de la Guía de lectura	Tema 1. La citación Tema 2. La paráfrasis Tema 3. Suficiencia y pertinencia de la información
	Paso 3. Identificación de ideas clave y huecos de información	Tema 1. Ideas clave e ideas secundarias Tema 2. Listas y agrupamientos de información Tema 3. Determinar una necesidad de información.
Eje 3. Pautas para la elaboración de un plan de trabajo académico	Paso 1. Objetivos del procedimiento de elaboración del trabajo académico	Tema 1. Nivel de familiaridad con el tema Tema 2. La lista de actividades Tema 3. Cronograma de actividades
	Paso 2. Objetivos para el contenido del texto académico	Tema 1. Los argumentos Tema 2. Los verbos de habla Tema 3. El orden lógico de la información
	Paso 3. El Plan de actividades	Tema 1. La organización del tiempo Tema 2. La autorregulación Tema 3. El formato de un Plan de actividades
Eje 4	Resolver la Guía de lectura crítica.	

En la producción de ideas se analiza la bibliografía básica y complementaria del curso; se estudian los tipos de fuentes de información (primaria y secundaria), la información científica (en bases de datos) y el diálogo académico a través de los textos. Se realizan ejercicios de lectura y escritura utilizando diversas estrategias; se sugiere: la prelectura, la bibliografía comentada y las referencias, así como la lectura académica y sus objetivos. El tercer tema se dedica a la explicación y ejemplificación de la guía de lectura como material didáctico que orienta el análisis y la síntesis de la información, así como el uso de las citas en la actividad de escritura.

En el Eje 2, *Organización de la información*, se estudia la clasificación básica de las ideas según el tipo de texto, por ejemplo, descriptivo, narrativo, expositivo, diálogo o argumentativo. De estos, se estudia con detalle el argumentativo del cual se abordan sus principales funciones a través del a organización y análisis de las actividades escritas en la guía de lectura, por ejemplo, determinar la relación causa-efecto, saber defender una tesis, y confrontar y clasificar información; para finalmente, identificar la estructura externa e interna del texto argumentativo, esto facilita la tarea de identificación de ideas clave, así como de vacíos de información.

El Eje 3, *Pautas para la elaboración de un plan de trabajo académico*, contribuye a la formación del estudiante en la organización y en la entrega puntual de sus tareas. El Paso 1, acerca



de los objetivos del procedimiento de elaboración del trabajo académico, tiene que ver con la familiaridad o el nivel de conocimiento del tema, la lista de actividades a realizar y un cronograma para realizarlas. Por otro lado, los objetivos de contenido se relacionan con los argumentos a emplear, los verbos de habla y el orden lógico en que se presenta la información. Finalmente, el Plan de actividades permite organizar la mente, el tiempo y las tareas en función del contenido y la profundidad con que se pretende desarrollar un tema.

Planificación 2/4 Acopio de información científica

Esta etapa consiste en el acopio de información científica para responder la pregunta de investigación derivada de la etapa anterior. Para esto se propone utilizar la *Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información*. Este tipo de guía es diferente a la de lectura, ya que en esta se muestra una serie de pasos a seguir, se orienta al estudiante y su objetivo es la sistematización. El contenido de este módulo puede modificarse según la complejidad de la tarea. En la Tabla 10 se muestra el contenido temático.

Tabla 10

Contenido temático de la subetapa 2/4 acopio de información

Ejes	Pasos	Temas
Eje 1. Criterios para el acopio de información	Paso 1. Consideraciones para la búsqueda información	Tema 1. Preparación de la búsqueda (objetivo, conceptos clave, de lo general a lo particular, estrategias de búsqueda) Tema 2. Estrategias de búsqueda (Bases de datos, acceso abierto) Tema 3. Búsqueda básica y avanzada (variedad de tipos de fuentes: primarias y secundarias)
	Paso 2. Consideraciones para la selección de la información	Tema 1. Tipos de información Tema 2. La pregunta de investigación Tema 3. Necesidad de información (criterios de eliminación)
	Paso 3. Consideraciones para la evaluación de la información	Tema 1. Autoridad Tema 2. Audiencia Tema 3. Actualización Tema 4. El editor Tema 5. Tipo de documento Tema 6. Condiciones de uso
Eje 2. Etapas del proceso de búsqueda de información científica	Paso 1. Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica	Tema 1. La información científica y no científica Tema 2. La competencia en información digital Tema 3. La <i>Guía de 5 etapas del proceso de búsqueda de información científica</i>
	Paso 2. [Etapa 1/5] Análisis y definición de la necesidad de información	Tema 1. La finalidad de la búsqueda de información Tema 2. Definir y delimitar el tema Tema 3. Definir el punto de vista



Ejes	Pasos	Temas
Eje 3. Etapas del proceso de búsqueda de información científica	Paso 3. [Etapa 2/5] Niveles de la búsqueda	Tema 1. Nivel de temporalidad Tema 2. Nivel geográfico Tema 3. El idioma Tema 4. Tipología documental
	Paso 1. [Etapa 3/5] Selección de las fuentes y la estrategia de búsqueda	Tema 1. La selección de fuentes: las bases de datos Tema 2. Técnicas de búsqueda de información Tema 3. Estrategias de búsqueda de información
	Paso 2. [Etapa 4/5] Ejecutar la estrategia y valorar los resultados	Tema 1. Comparación y contraste con la lista de criterios Tema 2. Consideraciones generales sobre los resultados obtenidos Tema 3. Análisis de suficiencia y pertinencia de la información obtenida
	Paso 3. [Etapa 5/5] Almacenamiento y gestión de la información obtenida	Tema 1. El gestor de referencias Tema 2. La organización de la información
Eje 4	Resolver el contenido de la <i>Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica</i>	

Esta etapa comprende, en primer lugar, el estudio de las consideraciones o criterios de selección, búsqueda y evaluación de la información. Para la selección, puede incluir, por ejemplo, tipos de información, la necesidad de información, la pregunta de investigación, dónde buscar, en qué formatos se encuentra y los tipos de información disponibles (primaria y secundaria); para la búsqueda, se analizan las bases de datos y las búsquedas básica y avanzada. Luego, para la evaluación, se consideran aspectos como la autoridad, la audiencia, la actualización, el editor, la editorial, el tipo de documento, las condiciones de uso, la relevancia del documento y el objetivo del documento.

El uso de una *Guía de cinco etapas* orienta el proceso de acopio de información en bases de datos paso a paso. Una de las características de esta guía es su adaptación a diferentes niveles de complejidad, ya que el objetivo es ayudar al estudiante a familiarizarse con el proceso; por ello, el docente hará los ajustes necesarios, incluso de manera particular, para encaminar al estudiante antes de dejarlo que realice la tarea por cuenta propia (Saneleuterio, 2019).

Planificación 3/4 La lectura crítica de la información

La lectura tiene un lugar fundamental en todas las actividades académicas, además es un requisito previo para la elaboración del parcial escrito, su enseñanza explícita en la universidad es



importante debido a que en este nivel la lectura que realizan los estudiantes es distinta a la que están habituados pues se enfrentan a “artículos o estudios científicos, con rasgos propios de la comunidad científica que los consume, que es también la que los produce” (Saneleuterio, 2019, p. 68). Por eso, dicha enseñanza supone un reto para el docente, que deberá proveer las herramientas necesarias para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora útiles para este tipo de lectura en particular, tanto por el tipo de texto como por la complejidad implícita en su contenido (Saneleuterio, 2019). Los contenidos temáticos se presentan en la siguiente Tabla 11.

Tabla 11

Contenido temático de la subetapa 3/4 la lectura crítica de la información

Ejes	Pasos	Temas
Eje 1. Los tres niveles de lectura académica: literal, inferencial y crítico	Paso 1. El nivel literal en la lectura	Tema 1. Al pie de la letra Tema 2. La comprensión Tema 3. La interpretación
	Paso 2. El nivel inferencial en la lectura	Tema 1. El razonamiento deductivo y la implicatura Tema 2. Los implícitos semánticos Tema 3. Los implícitos pragmáticos Tema 4. La teoría de la relevancia
	Paso 3. El nivel crítico en la lectura	Tema 1. El autor, el lector y el texto: la interpretación Tema 2. Las citas textuales y la paráfrasis Tema 3. La independencia de lo literal
Eje 2. Fases de lectura crítica: antes y durante la lectura	Paso 1. La Guía de lectura crítica	Tema 1. Antes: [1] Revisión del texto Tema 2. Durante: [2] Tomar notas; [3] Profundizar en la lectura Tema 3. Después: [4] Actividades de escritura: análisis y síntesis de la información; [5] Contextualizar la lectura; [6] Comparación y contraste con otras lecturas del curso.
	Paso 2. [1/6] Antes de la lectura: revisión previa	Tema 1. Revisión general del material de lectura Tema 2. Sobre el autor Tema 3. Sobre el texto
	Paso 3. [2/6] Durante la lectura: tomar notas	Tema 1. Tomar notas (técnicas y estrategias de lectura) Tema 2. El tema: la interpretación Tema 3. Las ideas: diálogo con el autor
	Paso 1. [3/6] Durante la lectura Profundizar en la lectura (Elaboración de fichas de trabajo)	Tema 1. Elaboración de fichas de trabajo Tema 2. Tipos de citas: paráfrasis y citas textuales Tema 3. El resumen y esquemas
Eje 3. Fases de lectura crítica: después de la lectura	Paso 2. [4/6] Después la lectura Actividades de escritura: análisis y síntesis de la información	Tema 1. Organización escrita de la información para discusión Tema 2. Discusión oral grupal Tema 3. Síntesis de la discusión
	Paso 3. [5/6] Después la lectura Contextualizar la lectura	Tema 1. Marco contextual (histórico, cultural, social, artístico, político, económico, o cualquier otro que aplique) Tema 2. Las circunstancias materiales e intelectuales (ejercicio de la lectura en perspectiva y comprensión) Tema 3. Serie de preguntas: cómo, cuándo y dónde se escribió y se publicó, y qué factores cambian o influyen en la forma en que se lee el texto.



Ejes	Pasos	Temas
	Paso 4. [6/6] Después la lectura Comparar y contrastar con otras lecturas del curso	Tema 1. Identificación y selección del material a comparar Tema 2. Análisis comparativo entre lecturas (determinar la relación que guardan entre sí) a partir de cuestiones como: (1) ¿De qué manera contribuye determinada lectura a los principales conceptos y temas de estudio?; (2) ¿De qué manera se compara o contrastan las lecturas con las anteriores?; (3) ¿Continúa con una línea temática o cambia de dirección hacia nuevos enfoques?; y (4) ¿De qué manera se modificó la comprensión del tema en cuestión a partir de esta lectura en particular? Tema 3. Redacción de las respuestas.
Eje 4	Compilación de las fichas	

El título de la etapa resalta que se trata de la lectura crítica por encima de otros tipos de lectura, y es que esta “implica el cultivo del pensamiento crítico” (Serrano de Moreno, 2008, p. 508) a través de actividades encaminadas a descubrir el sentido profundo del texto y las ideas subyacentes, cuando estas se discuten en clase el estudiante aprende a considerar explicaciones alternativas, a dudar y a no dar por sentado (Serrano de Moreno, 2008).

Para guiar el proceso de lectura de los textos seleccionados, se utiliza la Guía de lectura crítica como ayuda para consolidar “estrategias de lectura, definidas como acciones dirigidas a la consecución de un objetivo, acciones que los lectores ponemos en marcha para intensificar nuestra comprensión” (Solé, 2013, citada por Saneleuterio, 2019, p. 68). Teniendo esto en cuenta, se sugiere, en primer lugar, estudiar y ejemplificar los distintos niveles de lectura: el literal, el inferencial y el crítico. Posteriormente, utilizar la Guía de lectura que se compone de cinco partes: (1) revisión previa del texto; (2) tomar notas (actividades de escritura); (3) profundizar en el tema (actividades de análisis y síntesis); (4) contextualizar la lectura; y (5) compararla y contrastarla con otras lecturas.

La actividad práctica del Eje 4 consiste en la compilación de las fichas de lectura, que corresponden a un tipo de actividad de escritura que se encuentra en la Guía, debido a que “leer críticamente implica que hay que procesar la información de diversas fuentes, familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos” (Marín, 2006, citado por Serrano de Moreno, 2008, p. 509) se espera que a lo largo de esta subetapa se consulten varias fuentes y con las actividades de la Guía se obtengan varias fichas concluir la serie de actividades.

Planificación 4/4 Análisis y organización del contenido para poder escribir

Un paso fundamental en la escritura es la organización previa del contenido del texto. Según Serafini (2012), no basta con leer para apropiarse del contenido, sino que se requieren otras acciones, como subrayar, tomar notas y elaborar esquemas. Estas actividades son precisamente



las que permiten pasar de la lectura al estudio. La guía de lectura tiene la función de facilitar este tránsito de manera gradual.

En esta etapa se utilizan las fichas elaboradas en la subetapa anterior y se organizan de acuerdo con la estructura del tipo de texto que se va a escribir: en este caso, el argumentativo. Se eligió este tipo de texto porque “la argumentación es valorada en las tareas escritas asignadas a los estudiantes, [solo] difiere en la cantidad y el tipo de argumentos requeridos en las diferentes disciplinas” (López y Padilla, 2011, p. 67). Este proyecto pretende sistematizar el uso de la información en los trabajos académicos desde el enfoque de ALFIN a lo largo de las diversas disciplinas universitarias, se eligió el texto argumentativo ya que según Álvarez y García (2017) uno de los principales obstáculos que enfrentan los universitarios es la comprensión y producción del discurso argumentativo de ahí la necesidad tanto de instrucción y de material didáctico.

La argumentación académica “implica prestar atención a las características que asume la argumentación en los discursos científico-académicos, atravesados por tradiciones disciplinarias diversas” (López y Padilla, 2011, p. 63). Requiere del conocimiento de “algunas reglas fundamentales para elaborar argumentos de diversa índole y... de determinadas estrategias discursivas” (Álvarez y García, 2017, p. 19). Esta competencia contribuye al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura académicas mediante:

el análisis de las características de la secuencia argumentativa, su dimensión enunciativa, los géneros en que suele plasmarse [por ejemplo, en un examen parcial escrito], la ejecución y descripción de planes textuales propios de la argumentación, los recursos más frecuentemente empleados para plasmar los argumentos y el modo de construcción de los razonamientos (Álvarez y García, 2017, p. 19).

Enseñar a leer y escribir en la universidad presenta varios retos, Bañales et al. (2014) enlistan por lo menos tres: (1) entender los tipos de tareas y preguntas relacionadas con el tipo de escritura (por ejemplo, las consideraciones sobre la argumentación); (2) identificar las características y tipos de los argumentos; y (3) regular el proceso de composición textual a partir de múltiples fuentes (la intertextualidad).

Algunas de las actividades para la enseñanza de la argumentación, por ejemplo: (1) poner en duda la opinión de otros, refutar o apoyar con razonamientos; (2) matizar o enfatizar ideas de otros; (3) identificar los elementos de la argumentación (enunciador, destinatario, tiempo y espacio de la enunciación, tema problemático, tesis defendida, tesis contraria, medios o argumentos utilizados); (4) delimitar los argumentos presentados en un texto escrito; (5)



determinar las premisas en las que se basa un argumento; (6) interpretar presuposiciones o inferencias; (7) identificar y utilizar estructuras contraargumentativas; (8) localizar las marcas lingüísticas o indicadores textuales de la argumentación; (9) buscar conectores y organizadores textuales que se encuentran en los textos argumentativos e identificar su función pragmática; (10) identificar formas verbales típicas de la argumentación; y (11) elaborar un corpus de textos argumentativos teniendo en cuenta el registro (Álvarez, 2001).

Moyano (2010) señala que lograr que los estudiantes organicen su trabajo de la manera en que se espera que lo hagan requiere mucho trabajo de interacción en el aula, pero alcanzar este objetivo supone un avance importante en la apropiación del género discursivo en cuestión. Sumado a esto, también se resalta que dicha interacción en el aula es un trabajo con esquemas previos de escritura. Esta práctica es especialmente útil en dos ocasiones: cuando no están familiarizados con el género o cuando se requiere manejar mucha información (Moyano, 2010).

Tabla 12

Contenido temático de la subetapa 4/4 Análisis y organización del contenido para poder escribir

Ejes	Pasos	Temas
Eje 1. El texto argumentativo	Paso 1. La argumentación	Tema 1. Consideraciones generales sobre la argumentación: (1) las situaciones de la argumentación; (2) la estructura de los argumentos; (3) las operaciones específicas de la argumentación; (4) las estrategias y procedimientos retóricos; (5) las unidades lingüísticas; y (6) la planificación.
	Paso 2. El texto argumentativo y tipos de argumentos	Tema 1. Características del texto argumentativo. Diferencias entre argumentar y demostrar Tema 2. La estructura del texto argumentativo Tema 3. Tipos de argumentos: (1) basados en la causa; (2) en la definición; (3) en la analogía; (4) en la autoridad; (5) en los ejemplos; y (6) deductivos.
	Paso 3. Aspectos gramaticales del texto argumentativo	Tema 1. Conectores y organizadores textuales Tema 2. El léxico y los tiempos verbales Tema 3. La polifonía enunciativa
Eje 2. Un modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo	Paso 1. <i>El Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i>	Tema 1. El modelo y sus elementos: (1) introducción; (2) explicación, descripción, definición, ubicación o planteamiento del problema (presentar la pregunta que se quiere responder); (3) formulación de la propuesta o afirmación; (4) desarrollo de los argumentos; (5) examinación de las objeciones; (6) examinación de las alternativas; y (7) conclusión.
	Paso 2. Organización y razonamiento a partir de la información presentada en las fichas	Tema 1. Selección y organización de la información Tema 2. Identificar vacíos de información
	Paso 3. Habilidades en manejo de información: intertextualidad	Tema 1. Introducción a la intertextualidad Tema 2. ejemplos de práctica Tema 3. Práctica de redacción



Ejes	Pasos	Temas
Eje 3. El borrador	Paso 1. La preescritura	Tema 1. El esquema, el borrador y el texto final: tipos, características y funciones, ventajas de su uso y de un buen diseño de redacción.
	Paso 2. El esquema y el borrador	Tema 1. La estructura del texto en esquema Tema 2. La redacción del borrador Tema 3. La revisión del borrador
	Paso 3. La versión final del texto	Tema 1. Implicaciones del trabajo académico Tema 2. El instrumento de evaluación del texto Tema 3. La versión final del texto (autoevaluación y coevaluación)

El contenido temático de la subetapa gira en torno al *Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo*, del cual se analiza el contenido y la estructura para orientar al estudiante en la organización del contenido de la información como un paso previo a la redacción. Contar con material didáctico como este responde a la necesidad de “prestar atención a las características que asume la argumentación en los discursos científico-académicos, atravesados por tradiciones disciplinarias diversas” (López y Padilla, 2011, p. 63).

El Eje 1 estudia algunas consideraciones sobre la argumentación que pueden ser seis: (1) las situaciones de la argumentación; (2) la estructura de los argumentos; (3) las operaciones específicas de la argumentación; (4) las estrategias y procedimientos retóricos; (5) las unidades lingüísticas, que se refieren a los recursos lingüísticos característicos del texto argumentativo, por ejemplo, las formas para introducir las citas, el uso de verbos de opinión, los organizadores textuales o las modalidades del enunciado (expresiones de certeza, de probabilidad, de restricción y concesivas) (Dolz, 1995); y (6) la planificación. También, las características del texto argumentativo a través de los tipos de argumentos que pueden basarse en la causa, la definición, la analogía, la autoridad, los ejemplos y los deductivos (Álvarez-Angulo 2001; Weston, 2006).

En el Eje 2 se analiza el modelo para facilitar la organización de la información: se trata de un esquema gráfico que presenta la estructura del texto argumentativo. El objetivo es mostrar los elementos implicados y la relación que guardan entre sí. Posteriormente, este mismo esquema se utiliza para los siguientes pasos: la organización de las fuentes y la redacción del texto. Los elementos que se sugieren para este modelo son siete: (1) la introducción; (2) la explicación, descripción, definición o planteamiento del problema; (3) la formulación de la propuesta o afirmación; (4) el desarrollo de los argumentos; (5) la examinación de las objeciones; (6) la examinación de las alternativas; y (7) la conclusión. El Eje cierra con el estudio de la intertextualidad, que es el uso de diversas fuentes en el texto. Para esta actividad se propone la Guía para facilitar la integración de diversas fuentes en un texto: la intertextualidad.



Redacción académica

Después de la planificación de la información, el siguiente paso es redactar el texto. Esta tarea requiere conocimiento de los diferentes niveles de la lengua española, desde las bases gramaticales hasta las convenciones del discurso, y de la estructura del texto, desde la oración hasta el párrafo, para finalmente construir la construcción global. La importancia de la enseñanza de la lengua en la universidad responde a la demostrar que es un error creer que las habilidades de lectura y escritura se aprenden de manera natural y sin instrucción o que se enseñan únicamente en el nivel escolar básico y ya no es necesario ni continuar ni profundizar en su estudio en la universidad (Carlino, 2012). El objetivo del modelo de esta tesis es enseñar y fomentar la conciencia lingüística en el aula más allá de explicaciones gramaticales y discursivas superficiales y básicas.

La enseñanza de la competencia lingüística incluye entre sus temas la estructura genérica del texto y el significado interpersonal en la escritura (Nagao, 2018). Pero no solo eso, sino también los niveles inferiores al texto, es decir, el léxico y la gramática, así como el análisis de actitudes y de desempeño (Nagao, 2018). Cabe mencionar que los temas de mayor dificultad incluyen el propósito, el género, el tipo y la escritura global del texto, la audiencia a la que va dirigido, la citación, la referenciación y la atribución, la definición del argumento central, así como las interrelaciones semánticas y sintácticas (Bolívar y Beke, 2011). Lo que se considera necesario enseñar en el contexto universitario actual son las convenciones lingüístico-discursivas del registro del género académico-estudiantil, esto es, el lenguaje de las ciencias, entendido como las habilidades lingüísticas necesarias para un aprendizaje efectivo en contextos académicos (Casto-Cifuentes, 2024).

Tabla 13

Contenido temático de la etapa de redacción académica

Ejes	Pasos	Temas
Eje 1. Conocimientos básicos de gramática para la redacción en español	Paso 1. Lexicología y semántica	Tema 1. Lexicología: clasificación de palabras: por su origen y por su formación Tema 2. Semántica: (1) campo semántico; (2) uso del diccionario; (3) principales relaciones semánticas: sinonimia, antonimia, polisemia, parónimos. Tema 3. Analogías



Ejes	Pasos	Temas
Eje 2. Las distintas convenciones discursivas implicadas en la redacción académica	Paso 2. Morfosintaxis	Tema 1. Morfología: (1) categorías gramaticales; (2) accidentes gramaticales; (3) el verbo; y (4) elementos de la oración gramatical. Tema 2. Sintaxis (primera parte): (1) la oración gramatical (unimembre y bimembre); (2) funciones sintácticas de la oración simple; y (3) reglas de concordancia gramatical y casos especiales. Tema 3. Sintaxis (segunda parte): (1) estructura y clasificación de las oraciones compuestas; y (2) funciones sintácticas de la oración compuesta.
	Paso 3. Gramática textual	Tema 1. Propiedades del texto: la cohesión, marcadores u operadores discursivos Tema 2. Propiedades del texto: la coherencia
	Paso 1. Convenciones del discurso escrito	Tema 1. Variedad Tema 2. Registro Tema 3. Patrones textuales
	Paso 2. Convenciones formales de la lengua escrita	Tema 1. Acentuación Tema 2. Ortografía Tema 3. Puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas
Eje 3. La redacción académica	Paso 3. Convenciones del discurso académico escrito	Tema 1. El manual de estilo Tema 2. Uso de citas: la intertextualidad Tema 3. El estilo impersonal
	Paso 1. De la oración al párrafo	Tema 1. Las partes de una composición Tema 2. La función del párrafo Tema 3. Oración principal Tema 4. La oración secundaria (ejemplos, explicación) Tema 5. La cita y su comentario Tema 6. Modelos de organización de las ideas dentro del párrafo: (1) topográfico; (2) cronológico; (3) ejemplos; (4) comparación y contraste; y (5) definición y análisis. Tema 7. Combinación de modelos
	Paso 2. Del párrafo al texto	Tema 1. Funciones del párrafo en el texto: la introducción Tema 2. Funciones del párrafo en el texto: el nexos o la transición. Tema 3. Funciones del párrafo en el texto: la conclusión
	Paso 3. Composición global del texto	Tema 1. Redacción del borrador Tema 2. El uso de la rúbrica: la autoevaluación. Tema 3. La versión final del texto

La lengua escrita potencia el pensamiento, puesto que desarrolla la capacidad para construir significado y expresarlo en la comunicación interpersonal. La asunción de significado se potencia con la capacidad para leer, mientras que la expresión del significado se desarrolla, sobre todo, mediante la adquisición de la competencia discursiva escrita (Serrano de Moreno, 2008, p. 508).



El estudio de la lengua, como se propone en este proyecto, se basa en la PGD y esto implica el uso de conceptos como contexto, género, registro, discurso y discurso académico (Moyano, 2010). En esta etapa se explican, ejemplifican y ponen en práctica estos temas mediante la redacción de un texto, que constituye el objetivo del modelo, presentado de forma estratificada en los distintos niveles para adaptarlo a las necesidades del estudiante.

El objetivo es fomentar la “reflexión metalingüística y metacognitiva explícita, el desarrollo de habilidades discursivas en prácticas de la lectura y escritura” (Moyano, 2010, p. 468). Para lograr esto se requiere de un diseño que incluya la organización de la tarea, del producto textual y de la edición ya que en esto consiste el actuar de un escritor experto sin dejar de lado la meta de lograr la autonomía del estudiante en las tareas de lectura y escritura crítica (Moyano, 2010)

La enseñanza explícita de la lectura y la escritura en la universidad, como se sugiere en este proyecto, sostiene que su desarrollo no ocurre de manera natural, como sostienen los expertos, ya que el código especializado requiere habilidades específicas del lenguaje académico que solo se adquieren en la escuela (Uccelli et al., 2015). Pero “el actual contexto educacional requiere el manejo de convenciones lingüístico-discursivas propias del registro académico... [esto es] el lenguaje de las ciencias y de los géneros escolares; se concibe como un conjunto de habilidades lingüísticas necesarias para contextos de aprendizaje” (Casto-Cifuentes, 2024, pp. 191-192)

Revisión, corrección y edición del texto

En el proceso de redacción textual, la última etapa corresponde a la revisión, edición y corrección que tienen como objetivo comprobar:

si las selecciones lingüísticas y discursivas han sido adecuadas, teniendo en cuenta las opciones que el sistema ofrece, y si la estructura esquemática esperable fue lograda en el texto, de acuerdo con las expectativas sociales de realización del género como actividad, cuidando especialmente los aspectos funcionales (Moyano, 2010 p. 477).

El estudio de la etapa comienza con una perspectiva teórica sobre los objetivos de la revisión y la corrección, así como su papel en la formación del estudiante como escritor. Incluye el uso de una guía para la revisión que orienta de manera puntual en cada uno de los puntos a revisar. Pero también se consideraron instrumentos de evaluación, como la rúbrica, que se analizó desde el inicio de la secuencia para guiar el proceso. Generalmente es el mismo autor quien revisa su propio texto, pero Serafini (2007) considera que la revisión de un compañero es más eficaz que



la propia, por lo que se pueden integrar las tres perspectivas: la propia, la del compañero y la del docente. Además, la autora distingue entre la revisión de la forma y del contenido (o fondo) y explica que la revisión del contenido requiere una comprensión global del texto, a diferencia de la forma, que puede ser mecánica y valerse únicamente de una lista de cotejo.

Para Serafini (2007) algunos principios-guía para la revisión de ambos planos del texto son los siguientes: (1) que la tesis sea clara; (2) que cada párrafo presente una idea; (3) los razonamientos explícitos; (4) un número suficiente de ejemplos (el docente determinará cuanto se consideran suficientes según la extensión del trabajo); (5) que los razonamientos guíen al lector; y (6) que el texto mantenga viva la atención del lector hasta el final.

A diferencia de la revisión del contenido, que es global, la revisión de la forma es local, es decir, párrafo por párrafo (Serafini, 2007). Algunas pautas que guían esta perspectiva son: (1) que las frases sean breves y poco complejas sintácticamente; (2) eliminar palabras y expresiones hechas (por ejemplo, *El mundo es un valle de lágrimas*) y también pronombres superfluos; (3) eliminar dobles negaciones y las oraciones pasivas; (4) evitar las asimetrías entre los elementos del discurso (en a todas las categorías gramaticales); y (5) los errores de concordancia, el más común es entre sujeto-verbo y cambio de sujeto (Serafini, 2007). También incluye la revisión de los aspectos propios del texto argumentativo en particular.

La edición del texto consiste en verificar que cumpla con los lineamientos del manual de estilo correspondiente, en este caso, el Manual de Publicaciones de APA, que incluye pautas sobre el formato de citas y referencias, el interlineado, el margen, el tipo y el tamaño de la letra, y el diseño de tablas y gráficos. Para facilitar esta revisión tanto para el docente como para el estudiante, se recomienda el uso de una lista de cotejo.

Tabla 14

Contenido temático de la etapa de revisión, edición y corrección del texto

Ejes	Pasos	Temas
Eje 1. Aspectos de la revisión del texto académico	Paso 1. La revisión del texto académico	Tema 1. Objetivos de la revisión y corrección: (1) informar al alumno sobre su texto; (2) conseguir que modifique su texto; (3) mejorar las habilidades de escritura; y (4) cambiar el comportamiento del estudiante al escribir. Tema 2. Tipos de revisión: (1) la que realiza el docente y la que realiza el estudiante; (2) la revisión del proceso y la revisión del producto terminado. Tema 3. El uso de la Guía para la revisión de un texto: Cinco aspectos que revisar en el texto
	Paso 2. Instrumentos para la revisión	Tema 1. Instrumentos para la revisión del proceso. Tema 2. Instrumentos para la revisión del producto final. Tema 3. Uso de los instrumentos de evaluación para la revisión de textos



Ejes	Pasos	Temas
Eje 2. Revisión y corrección	Paso 3. Guía para la revisión de un texto: cinco aspectos que revisar en el texto	Tema 1 La coherencia Tema 2. La cohesión Tema 3. La adecuación Tema 4. La normativa Tema 5. La edición del texto
	Paso 1. La coherencia [1/5]	Tema 1. Selección de la información: ideas claras y relevantes Tema 2. Progresión de la información orden lógico, tema/rema Tema 3. Estructura del texto: partes, introducción, conclusión Tema 4. Estructura del párrafo: extensión, unidad Tema 5. Uso correcto de las citas: textuales y de paráfrasis
	Paso 2. La cohesión [2/5]	Tema 1. Puntuación: signos, mayúsculas Tema 2. Los nexos: marcadores textuales, conjunciones Tema 3. Anáforas: pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones. Tema 4. Otros elementos: verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase.
	Paso 3. La adecuación [3/5]	Tema 1. Selección de la variedad Tema 2. Selección del registro Tema 3. Fórmulas y giros estilísticos propios de cada tipo de comunicación.
Eje 3. Revisión, corrección y edición	Paso 1. Normativa [4/5]	Tema 1. Ortografía Tema 2. Morfología Tema 3. Sintaxis Tema 4. Léxico
	Paso 2. Edición del texto: citas y referencias [5/5]	Tema 1. Uso ético de la información Tema 2. Formato y tipos de citas Tema 3. Revisión de las citas del documento Tema 4. Revisión de la lista de referencias
	Paso 3. Edición del texto: La estructura IDC [5/5]	Tema 1. Estructura final del documento: introducción Tema 2. Estructura final del documento: desarrollo Tema 3. Estructura final del documento: conclusiones y bibliografía

Socialización de la escritura

Esta etapa responde a que “si el escrito solo se realiza para que el docente lo corrija y le otorgue una calificación, pierde sentido y se hace poco motivante para los estudiantes” (Kloss y Muñoz, 2022, p. 764), por eso, se sugiere incluir actividades que permitan compartir y conocer el trabajo de otros, en esto consiste la esencia de la retroalimentación. En consonancia con las características de la retroalimentación que deber ser “frecuente, inmediata, entregada de manera solidaria y enfocada en una tarea” (Heft y Scharff, 2017, p. 49) la retroalimentación se realiza a lo largo de todo el ciclo y no únicamente al final, la diferencia es que en esta etapa de cierre es la actividad predominante. La retroalimentación tiene diferentes formas, puede ser “una combinación de presentación oportunidades de reflexión individual, discusiones en grupos grandes y pequeños, y tarea opcional para realizar en casa” (Falcone, 2021, p. 71). En la Tabla 15 se muestran los temas de la etapa.



En los modelos basados en la PDG, la socialización de la escritura forma parte del proceso; por ejemplo, la etapa de construcción independiente del texto se divide en tres partes: en la segunda, titulada Escritura individual del texto, se incluye la socialización con el docente y los compañeros (Rojas-García et al., 2016). Por su parte, Díaz (2022) propone en la adaptación de su modelo que el ciclo concluya con la publicación del texto elaborado, en su caso una reseña, la sugerencia en esta etapa es concluir el ciclo con la publicación del texto en formato digital pero también hacer los ajustes necesarios para adaptar el formato según sea el caso, para comunicación, divulgación o difusión de la ciencia.

Tabla 15

Contenido temático de la etapa de socialización de la escritura

Ejes	Pasos	Temas
Eje 1. Socialización de la escritura en el aula	Paso 1. Interacción social en el aula	Tema 1. Para darle sentido a la escritura Tema 2. Lo que otros hacen y piensan: la revisión por pares Tema 3. Socialización de los resultados obtenidos de la revisión del trabajo de un compañero.
	Paso 2. La discusión grupal	Tema 1. Qué es la discusión y para qué sirve Tema 2. La <i>Rúbrica para la elaboración de trabajos académicos escritos</i> y su papel en la formación académica del estudiante Tema 3. El trabajo en equipo
	Paso 3. Retroalimentación del docente	Tema 1. El docente como lector Tema 2. El docente como asesor Tema 3. El docente como colaborador
Eje 2. Reflexión sobre el proceso y el resultado de La tarea de escribir	Paso 1. La coevaluación	Tema 1. El papel de la coevaluación en el desarrollo de habilidades de escritura Tema 2. De lo individual a lo colectivo Tema 3. La retroalimentación
	Paso 2. La heteroevaluación	Tema 1. La retroalimentación profesional Tema 2. Desafíos y consideraciones (riesgos, sesgos y expectativas) Tema 3. El refuerzo de la identidad como escritor
	Paso 3. La autoevaluación	Tema 1. Desarrollo de la autonomía y la autocrítica Tema 2. Cumplimiento de expectativas Tema 3. Reflexión y autorregulación
Eje 3. Socialización de la escritura en el mundo digital	Paso 1. La comunicación de la ciencia	Tema 1. Definición y objetivo Tema 2. Tipos de texto Tema 3. Canales de comunicación
	Paso 2. La difusión de la ciencia	Tema 1. Definición y objetivo Tema 2. Funciones Tema 3. Formatos
	Paso 3. La divulgación de la información	Tema 1. Definición y objetivo Tema 2. Importancia y principales actores involucrados Tema 3. Publicación del trabajo realizado



Capítulo III. Metodología

Este apartado contine las consideraciones metodológicas de la investigación, incluyendo su diseño, población y muestra, consideraciones éticas, el instrumento que fue elaborado para realizar la recolección de datos, una síntesis de las metodologías relevantes y aplicadas en esta investigación: (1) investigación-acción (IA); (2) el ciclo de escritura académica desde el enfoque de ALFIN; (3) el modelo para la redacción del género académico-estudiantil examen parcial escrito desde el enfoque de ALFIN; y (4) el ciclo de escritura académica desde el enfoque de ALFIN

Diseño de la investigación

Para esta investigación se seleccionó un paradigma mixto, porque se utilizó un cuestionario de cuatro puntos para solicitar a expertos en ALFIN una valoración sobre la pertinencia del contenido temático de la propuesta didáctica. El mismo instrumento también dispuso de una sección en la que se solicitó un comentario por cada ítem acerca de su experiencia sobre el tema en cuestión o ideas respecto a su enseñanza, así como sugerencias sobre lo que les había funcionado o no en su práctica docente. También, al concluir el cuestionario, se utilizó otro espacio para escribir, en este caso, comentarios generales. Se trató de una investigación cualitativa, descriptiva, documental y básica. Se eligió este diseño debido a que la propuesta temática se diseñó a partir de la bibliografía consultada.

Población y muestra

Para seleccionar a los participantes que responderían el cuestionario, se consultó el *Directorio EXIT*, que reúne los datos de contacto de 5,654 profesionales en el tratamiento de la información a nivel internacional, la mayoría de origen hispano. El directorio ofrece la opción de realizar una selección por materia, país, región o ciudad; en este caso, se hizo un filtro únicamente en la materia para seleccionar a expertos en la categoría de educación, formación y ALFIN. De esta manera, se obtuvo un total de 910 contactos, de los cuales se eliminaron 33 que no proporcionaron su correo electrónico en su ficha personal; posteriormente se eliminaron 80 contactos que pertenecían a 24 países no hispanohablantes. Así se obtuvo una lista de 797 participantes de 16 países hispanos: España (536), Colombia (105), México (44), Perú (25), Cuba (24), Argentina (20), Ecuador (15), Chile (14), Costa Rica (3), Bolivia (2), Paraguay (2), Uruguay (2), Venezuela (2), Nicaragua (1), Puerto Rico (1), República Dominicana (1). Posteriormente a esta lista de contactos, se les envió un correo electrónico para invitarlos a responder el cuestionario y devolverlo con sus respuestas en el plazo de un mes. Una vez que se envió el correo, el sistema rebotó 109 correos,



del resto, 22 expertos respondieron que no participarían en el cuestionario debido la carga de trabajo, por lo tanto, el total de profesionales a quienes se les invitó a participar fue de 666, de los cuales solo 35 respondieron en el tiempo estipulado y presentaron sus respuestas de manera completa.

Consideraciones éticas

El correo que se envió a los participantes indicó, en primer lugar, que sus datos se obtuvieron del *Directorio EXIT*, en donde ellos voluntariamente han aceptado que su correo sea público y que se les pueda contactar. También se les explicó que sus respuestas serían anónimas.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento que se seleccionó para la recolección de datos fue un cuestionario, titulado *cuestionario sobre la enseñanza de la alfabetización informacional desde el enfoque de la pedagogía de género discursivo* (ver Anexo 1). En este se solicitó a los expertos una validación respecto a la pertinencia del temario que conformó la propuesta didáctica; la escala de tipo Likert de cuatro puntos empleada les ofreció las siguientes opciones de respuesta: *1 nada pertinente, 2 poco pertinente, 3 pertinente y 4 muy pertinente*. También para cada ítem se dejó un espacio en blanco en el que se solicitó que de manera voluntaria hicieran comentarios que consideraran pertinentes para mejorar la propuesta, como sugerir añadir, quitar o modificar algún aspecto, así como compartir alguna experiencia respecto a la enseñanza, por ejemplo, estrategias o actividades que les ha funcionado o por el contrario las que han comprobado que no repercuten en la enseñanza.

El cuestionario constó de tres partes: (1) las instrucciones para responderlo; (2) el contenido; y (3) una lista de referencias citadas a pie de página para definir algunos conceptos ajenos a la disciplina de ALFIN. Debido a que el objetivo del cuestionario era valorar la pertinencia de cada tema propuesto, el contenido consistió en una lista de temas organizada en diez módulos; cada módulo se dividió en tres Ejes y cada Eje en una cantidad distinta de pasos. La mayoría incluyó solo tres pasos. Luego, cada módulo presentó la sección de competencias educacionales (saber conocer, saber hacer y saber ser) por separado y señalada en distintos colores. La sección *saber conocer* presentó el temario; *saber hacer* y *saber ser* contuvieron un solo ítem en cada módulo, respectivamente; el primero consistió en una actividad práctica y la segunda, en una lista de actitudes, hábitos y valores que se demostraron durante el desarrollo del módulo en cuestión. En total, el instrumento contuvo 109 ítems.



El cuestionario se envió en formato Word para poder editarlo (ver Anexo 1), junto con dos archivos adicionales, cuya consulta fue opcional. Uno de ellos se tituló *Integración de enfoques y estructura* (ver Anexo 2) y consistió en una página con un esquema que presentaba los diez módulos de la propuesta. El segundo archivo, titulado *Fundamentación taxonómica*, (ver Anexo 3) consistió en un documento de 11 páginas en las que se presentaron tres documentos que se utilizaron en el diseño del contenido del cuestionario, estos fueron:

- La tabla de objetivos de cada uno de los diez módulos. Esta tabla de cuatro columnas contenía: (1) la competencia educacional; (2) el nivel taxonómico; (3) los objetivos; y (4) la competencia ALFIN.
- La adaptación del Marco ACRL. Consistió en una tabla por cada una de las seis bases del Marco; fue una adaptación propia del Marco para facilitar su integración a este proyecto en las competencias educacionales (saber conocer, saber hacer y saber ser).
- Esquemas de los tres saberes para la redacción de objetivos de aprendizaje. Contenían las tablas que se utilizaron como guía para la organización del contenido y la posterior redacción de objetivos de aprendizaje; consistieron en las tres dimensiones (conocer, hacer y ser). El objetivo de este documento fue orientar al lector sobre cada uno de los niveles taxonómicos.

Aunque la consulta de este material fue opcional, permitió al lector comprender tanto el enfoque como el objetivo educativo de cada tema sobre el cual se le pidió valorar su pertinencia; por ese motivo, se agregó al cuestionario como material anexo. El cuestionario completo se ubica al final de este mismo documento como Anexo 1.

Validación del instrumento

Para validar el instrumento, antes de enviarlo a los participantes que se encuestaron, se envió en borrador a 3 expertos en el tema. Una de las principales observaciones fue la extensión: la primera versión constaba de 300 ítems que detallaban el contenido de los temas propuestos. Se envió por correo electrónico, junto con instrucciones para realizar la lectura y el uso de los documentos adjuntos (*Integración de enfoques y estructura* [ver Anexo 2] y *Fundamentación taxonómica* [ver Anexo 3]). Después se elaboró la versión final con 109 ítems.

Método para el análisis de datos

Los datos se recabaron por correo electrónico en un documento de Word en el que los participantes calificaron la pertinencia de cada uno de los 109 ítems en una escala de 4 puntos;



además, para cada ítem se dispuso de un espacio para hacer un comentario. Los resultados de la escala se analizaron en la parte cuantitativa y los comentarios en la cualitativa. A continuación, se describió el método utilizado para analizar cada uno.

Para la parte cuantitativa se utilizó el resultado de la escala de cuatro puntos de cada uno de los 109 ítems que la compusieron; en primer lugar, se capturaron los datos en un documento de Excel y, posteriormente, en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 23, se analizaron la mediana, el rango, el mínimo, el máximo y los percentiles. Cabe señalar que, debido a la poca variación entre los resultados numéricos, no se consideró pertinente hacer el análisis correlacional ni inferencial.

Posteriormente, se realizó el análisis cualitativo que correspondió a la parte de los comentarios; este se dividió en dos partes, ya que, como se señaló, se dispuso de un espacio para cada ítem, pero también para hacer un comentario acerca de toda la propuesta en general después de conocer el instrumento. En todos los ítems se obtuvo por lo menos un comentario; en estos, los expertos expresaron diferentes enfoques, gusto por el tema que se propuso, sugerencias, su propia experiencia respecto al tema propuesto u observaciones para mejorar. En el caso del comentario general, se obtuvieron 16 respuestas en las que se mencionaron felicitaciones por el proyecto, ventajas de llevarlo a cabo, recomendaciones y sugerencias bibliográficas. Para este análisis se utilizó la técnica de análisis de contenido; la organización fue la misma que la del instrumento y, al analizar cada ítem, se organizó en pertinencia o importancia del tema, sugerencias y observaciones.

Investigación-acción

La IA es una metodología que se ha aplicado en distintos contextos, entre ellos el ámbito académico. Específicamente en el ámbito docente, se ha utilizado para identificar no solo las acciones llevadas a cabo en el aula, sino también las áreas de oportunidad que requieren una solución práctica a corto, mediano o largo plazo; tiene que ver, en buena parte, con la práctica docente del día a día. En su origen, la IA también se conocía como investigación en el aula, ya que, cuando se aplicó en el contexto educativo en la década de 1970, se utilizó como estrategia para el desarrollo del currículum práctico, por ser un proceso interactivo entre docente, estudiantes y contenido (Parra, 2002, p. 120).

Esta metodología consiste en profundizar en la comprensión del profesor respecto a un determinado problema que requiere solución (Elliot, 2000), mediante un proceso de cinco etapas: (1) diagnóstico o análisis; (2) planeación; (3) acción o intervención; (4) observación; y (5) evaluación y reflexión (Machin-Mastromatteo y Tarango, 2019). Para la investigación educativa



esta metodología reivindica “la función investigativa de los propios profesores, como parte integrante de su actividad profesional y no al margen de ella” (Parra, 2002, p. 114). Por lo tanto, se trata de una actividad investigativa que se relaciona con el desarrollo profesional de los docentes y su finalidad es meramente práctica, de ahí que se le llame IA, porque conjuga dos actividades: la investigación (teoría) y la acción (práctica), es decir, tiene una doble finalidad: “modificar unas determinadas circunstancias a través de una acción concreta y aprender algo acerca de aquello sobre lo que se ha ejercido la acción” (Parra, 2002, p. 116). Esto resulta en un aprendizaje nuevo para el docente respecto a su propia práctica profesional.

De esta forma, la IA contribuye al desarrollo de competencias docentes porque invita al docente-investigador a realizar actividades que implican:

planear de manera apropiada, impartir clases de manera efectiva, evaluar las actividades de aprendizaje y usar los métodos y técnicas adecuados y aprovechar el vínculo con la comunidad. Esto puede hacer que cada escenario de enseñanza-aprendizaje en el aula sea propicio y eficaz (Manongsong y Panopio, 2018, citados por Oestar y Marzo, 2022, p. 96).

Esto es posible porque la IA fomenta la búsqueda de ideas creativas para mejorar la enseñanza, averiguando, probando y aportando propuestas orientadas a cubrir necesidades específicas en las diversas áreas implicadas, por ejemplo, contenidos temáticos o estilos de aprendizaje, con el objetivo de que el docente-investigador descubra qué funciona mejor en su propio contexto.

La IA se define como una metodología que trata de encontrar formas de mejorar la práctica, por lo tanto, se trata de crear conocimiento. El conocimiento que se crea es conocimiento de la práctica y entre sus principales características se citan las siguientes: (1) se basa en la práctica, y la práctica se entiende como la acción en la investigación; (2) se trata de mejorar una práctica; (3) se enfoca en mejorar el aprendizaje, no en comportamientos; (4) se trata de investigación y de crear conocimiento nuevo y va más allá de la práctica profesional; (5) es colaborativa y se enfoca en la co-creación de conocimiento de prácticas; (6) implica la interrogación, la deconstrucción y la descentralización; (7) requiere cuestionamiento de alto nivel; y (8) puede contribuir a la transformación social y cultural (McNiff y Whitehead, 2010).

Pero quizás la característica más representativa es la serie de pasos repetitivos o en espiral que se realizan hasta resolver la pregunta de investigación. Aunque Kemmins et al. (2014) señalan que en realidad durante la práctica las actividades ocurren más bien de manera simultánea y no completamente cíclica, ya que a veces el plan inicial queda obsoleto en cuanto se empiezan a obtener resultados, esto hace de la IA un proceso fluido, abierto y receptivo que se puede describir



como una espiral de autorreflexión en el que se llevan a cabo varias actividades. Algunos autores consideran que las actividades implicadas en esta espiral se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16

Etapas del proceso de la investigación-acción

Autor	Etapas
Kemmins et al. (2014)	▪ Planear un cambio ▪ Actuar y observar el proceso y las consecuencias de dicho cambio ▪ Reflexionar sobre estos procesos y consecuencias, y después ▪ Volver a planear ▪ Actuar y observar ▪ Reflexionar, y así sucesivamente
Machin-Mastromatteo y Tarango (2019)	▪ Diagnóstico o análisis ▪ Planificación ▪ Acción o intervención ▪ Observación ▪ Evaluación y reflexión ▪ Diagnóstico del problema en la práctica. ▪ Diseño de estrategias para resolverlo.
Lewin (1945, citado por Elliot, 2000, p. 99)	▪ Implementación y evaluación de las estrategias. ▪ Determinación del estado del problema y continuación de la espiral de reflexión y acción.
Talmor y Reshef (2022)	▪ Revisión, ▪ Planificación, ▪ Acción ▪ Evaluación.

Aunque las etapas varían, en realidad coinciden de manera que se pueden generalizar y agrupar principalmente en cuatro momentos: (1) planificación; (2) acción; (3) observación; y (4) reflexión o evaluación final. En el caso de este proyecto, únicamente se llevó a cabo la primera parte del ciclo, es decir, la etapa que corresponde a la planificación, ya que no se llevó a cabo la intervención didáctica con estudiantes para aplicar la propuesta que se diseñó.

Ciclo de escritura académica desde el enfoque de alfabetización informacional

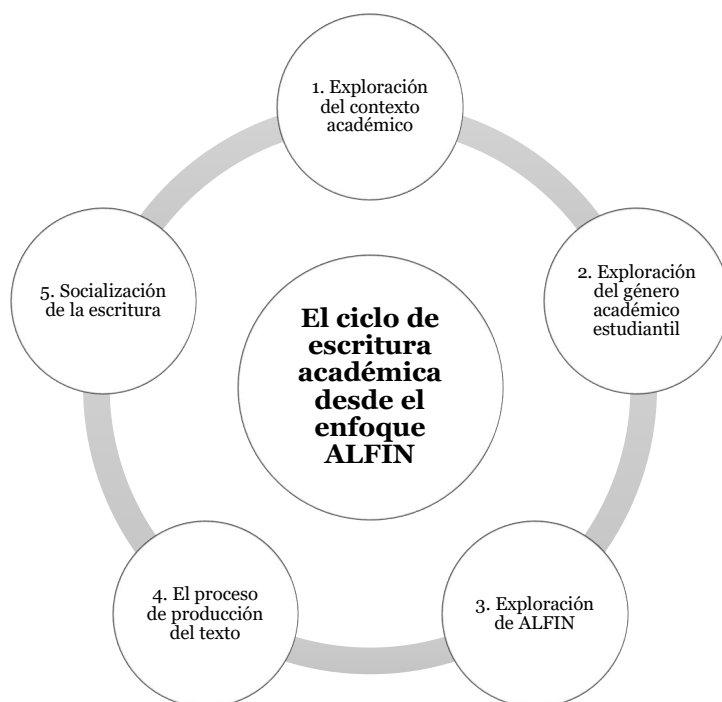
El modelo desarrollado partió de la generación de la visión del ciclo de escritura académica desde el enfoque de ALFIN, siendo una propuesta didáctica que surge en respuesta a la necesidad de desarrollar las habilidades de lectura, escritura e investigación en el nivel universitario. La Figura 11 sintetiza sus partes principales: (1) etapa de exploración, que contiene los componentes



del contexto académico, del género académico estudiantil y de ALFIN; (2) etapa de producción del texto, por medio del componente: el proceso de producción del texto; y (5) etapa de socialización de la escritura.

Figura 11

El Ciclo de escritura académica



El modelo se fundamentó en una teoría retórico-discursiva en la que se considera el conocimiento de la lengua y de las convenciones del discurso necesario para el desarrollo de las competencias ALFIN. El modelo se compone de tres etapas (exploración, producción y socialización) en las que se integran 10 módulos, cada uno a su vez se divide en Ejes y cada Eje en pasos. A continuación, se describe brevemente el contenido de cada etapa.

Etapa de exploración

Incluye los módulos 1 a 3 y abarca las fases de exploración: el contexto, el género discursivo y la ALFIN (ver Tabla 17). El objetivo de esta sección es que el estudiante se familiarice con el ambiente sociodiscursivo en el que se encuentran los géneros que se utilizan en la universidad y en particular los de la carrera que estudia, además al incluir una sección dedicada a ALFIN se le proporcionan las herramientas necesarias para el manejo de información ya que sin importar el



género discursivo que tenga que elaborar a lo largo de sus estudios profesionales, la información siempre será un elemento presente.

Tabla 17

Etapa 1. De exploración

Subetapas	Módulos
1/3: Exploración del contexto académico	Módulo 1: Exploración del contexto de la evaluación académica
2/3: Exploración del género discursivo académico-estudiantil	Módulo 2: Exploración del género académico-estudiantil examen parcial escrito
3/3: Exploración de ALFIN	Módulo 3: Exploración de ALFIN

Etapa de producción del texto

Esta sección constituye la parte medular del proyecto; también es la más extensa. Incluye los módulos del 4 al 9, que a su vez se organizan en tres partes: (1) planificación y preparación (módulos 4 a 7); (2) redacción (módulo 8); y (3) revisión, corrección y edición del texto (módulo 9) (ver Tabla 18).

Tabla 18

Etapa 2. El proceso de producción

Subetapas	Módulos			
1/3: Planificación y preparación	Módulo 4: El punto de partida, las ideas	Módulo 5: Acopio de información	Módulo 6: Lectura crítica de la información	Módulo 7: Análisis y organización de la información para poder escribir
2/3: Redacción	Módulo 8: Redacción del texto			
3/3: Revisión, corrección y edición	Módulo 9: Revisión, corrección y edición del texto			

A continuación, se desarrollan las tres subetapas: (1)

- Subetapa 1/3 Planificación y preparación: incluye los módulos del 4 al 7. Las actividades que se integran parten desde lo más básico que tiene que ver con una lectura atenta de la bibliografía del curso para identificar ideas interesantes que luego se conviertan en preguntas de investigación (Módulo 4); después mediante un proceso de acopio de información se buscará la respuesta a dicha pregunta (Módulo 5); una vez que se cuenta con suficiente información, el siguiente paso es la lectura crítica de ese



material recopilado (Módulo 6); y finalmente, la información se organiza en fichas (de citas o apuntes) para realizar un borrador con el cual cierra esta primera sección (Módulo 7).

- Subetapa 2/3 Redacción: esta etapa incluye únicamente el Módulo 8 y comienza con el borrador que el estudiante realizó en el módulo anterior. Se estudian nociones básicas sobre la estructura de la lengua española, semántica, lexicología, morfología, sintaxis y lingüística del texto. También las convenciones del discurso implicadas en la redacción académica, entre estas se encuentran las del discurso escrito (variedad lingüística y registro), las convenciones normativas (acentuación, ortografía y puntuación) y las convenciones del discurso académico (el manual de estilo, uso de citas y estilo impersonal). Posteriormente se redacta el texto hasta obtener la versión final mediante un proceso gradual de oración, párrafo y texto.
- Subetapa 3/3 Revisión, corrección y edición del texto: Incluye únicamente el módulo 9 en el que se realizan de manera teórica y práctica las tres actividades del título: revisar, corregir y editar el texto. Se utilizan instrumentos de evaluación y también la Guía para la revisión de un texto: cinco aspectos que revisar.

Etapas de socialización de la escritura

La principal actividad de esta etapa que corresponde al módulo 10 (ver Tabla 19) es la reflexión acerca de la experiencia obtenida, además de la evaluación del docente incluye también la del propio estudiante y la de un compañero (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) a través de un proceso de socialización grupal en el que se discute sobre el trabajo realizado a lo largo de los 9 módulos anteriores. La etapa cierra con una actividad sobre comunicación, difusión y divulgación científica en la que los estudiantes adaptan su texto a un formato distinto y luego lo publican en un sitio de internet.

Tabla 19

Etapas de socialización

Subetapas	Módulos
1/1: Socialización de la escritura	Módulo 10: Socialización de la experiencia en torno a la escritura académica



Modelo de redacción académica

A partir del *Ciclo de escritura académica desde el enfoque de ALFIN*, anteriormente mencionado, se elaboró la propuesta temática para el *Modelo de redacción académica* que se presenta en esta tesis. En esta sección se describe cada etapa y el contenido temático que se sugiere para su enseñanza. Ahora bien, para facilitar la lectura y explicación de esta parte, en cada módulo se presentan dos tablas: la primera se titula *Objetivos y competencias de alfabetización informacional* (ver Tabla 20) y la segunda *ejemplo de la estructura del contenido de cada módulo* (ver Tabla 21).

Respecto a la Tabla 20, esta contiene cuatro columnas; la primera presenta las competencias educacionales (saber conocer, saber hacer y saber ser). La segunda es el nivel taxonómico, que se basa en la versión revisada de la taxonomía de Bloom (Masapanta-Carrión y Velázquez-Iturbide, 2018), en la columna se utiliza una N (ene mayúscula) que significa nivel, para indicar el nivel taxonómico que corresponde en cada caso, así como una palabra clave que mejor describe la principal actividad que se realiza en ese nivel, los niveles son: (1) recordar; (2) comprender; (3) aplicar; (4) analizar; (5) evaluar; y (6) crear. Posteriormente, en la tercera columna se presentan los objetivos que se pretenden lograr en cada uno de los Ejes que integran el modelo en su conjunto.

Finalmente, en la cuarta columna se presentan las competencias ALFIN que se pretende desarrollar en el Eje en cuestión; cabe añadir que se trata de una selección de las competencias que componen el Marco de referencia (2016), el cual se encuentra al final del Anexo 3.

Las competencias ALFIN se presentan de la siguiente manera: el primer número se refiere a la Base (seis en total) cada base contienen una sección para cada dominio (conocer, hacer y actitudes) al primero le corresponde el número 1, al hacer el 2 y a actitudes el 3; y la letra corresponde a una competencia en particular, así la competencia ALFIN 2.1.b quiere decir que se trata de la Base 2 (El proceso de creación de información), concretamente al saber conocer, y dentro de este dominio, la competencia señalada con la letra b corresponde a la competencia: determinar cómo se utiliza un producto informativo a partir de las capacidades individuales y limitaciones de cada proceso de creación, así como de la necesidad específica de información.

**Tabla 20.***Objetivos y competencias de alfabetización informacional*

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N1/6 Reconocer		
	N2/6 Comprender		2.1.b
	N1/6 Reconocer		
Saber hacer	N2/5 Práctica independiente		2.2.b
Saber ser	N1/5 Recibir		2.3.b

El objetivo de la Tabla 21 es mostrar la estructura; en la primera columna se muestran las competencias educativas en los tres dominios del enfoque por competencias: saber conocer, saber hacer y saber ser. Luego, cada dominio se organiza en Ejes; en el caso del saber conocer, son tres Ejes y el resto contiene solo 1 Eje. Posteriormente, cada Eje se divide en pasos que son los temas. La Tabla 21 muestra el esquema que se acaba de describir.

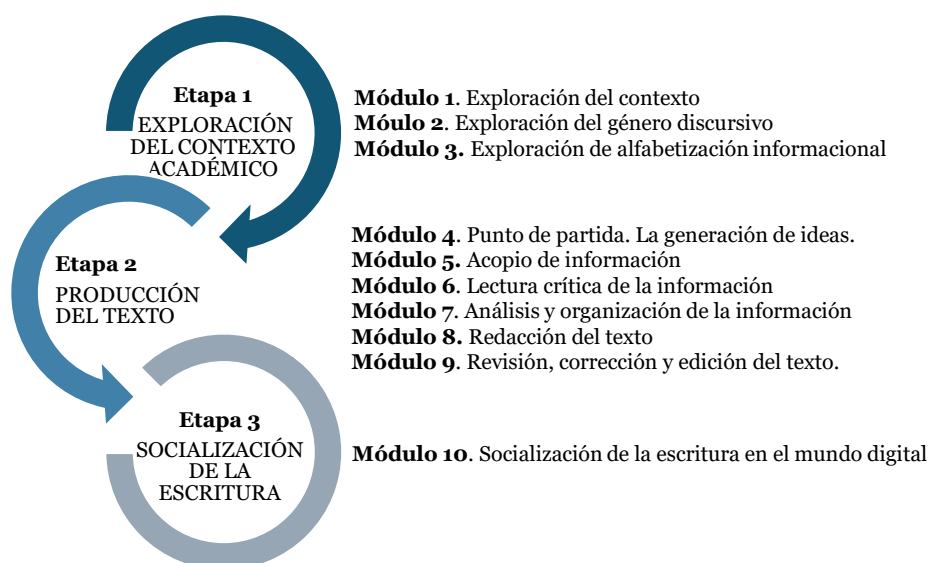
Tabla 21*Ejemplo de la estructura del contenido de cada módulo*

Competencia	Ejes	Paso
Saber conocer	1.	1.
		2.
		3.
	2.	4.
		5.
		6.
	3.	7.
		8.
		9.
Saber hacer	4.	10.
Saber ser	5.	11.

A continuación, se describe el contenido de los 10 módulos, siguiendo la estructura que ya se describió y dicha estructura se sintetiza en la Figura 12.

**Figura 12**

Etapas y módulos del modelo para la enseñanza de la redacción académica a partir de estándares de alfabetización informacional



Etapa 1. Exploración del contexto académico (Módulos 1 a 3)

La etapa de exploración tiene como objetivo familiarizar al estudiante con el trasfondo teórico que sustenta las prácticas académicas en lo relacionado con la investigación. Una característica es que, a diferencia de la etapa 2, este contenido no se repite cada vez que el estudiante lleva a cabo una actividad investigativa, más bien, se le presenta un panorama general que va desde el papel de la evaluación académica hasta las competencias ALFIN. Sumado a esto, en cada módulo de esta etapa se presenta el material didáctico, sobre todo guías que se utilizan a lo largo del desarrollo de los siguientes módulos. A continuación, se describe el contenido de cada uno de los tres módulos que integran la etapa 1.

Módulo 1. El contexto académico de la evaluación

En el módulo de introducción se presenta un panorama general acerca de la evaluación en el contexto académico de nivel superior, donde se abordan tres temas principales: (1) los programas de estudio; (2) los tipos de evaluación académica; (3) los tipos de instrumentos de evaluación. Los objetivos que se proponen para cada Eje se muestran en la Tabla 22, donde se observa que se trata de describir la evaluación, así como los tipos e instrumentos para sentar las bases del papel formativo de esta y de la búsqueda de la objetividad y estandarización. En la Tabla 22 se muestran las competencias ALFIN que en este caso corresponden a la Base 2 (el proceso de



creación de información), la Base 3 (el valor de la información), la Base 4 (la investigación es una búsqueda) y la Base 5 (la conversación científica).

Tabla 22

Objetivos y competencias de alfabetización informacional del Módulo 1

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N1/6 Reconocer	Reconocer los tipos de programas que se diseñan para una asignatura (el institucional, el del docente y el del estudiante) y la función de cada uno.	2.1.b
	N2/6 Comprender	Explicar en qué consisten los tipos de evaluación académica (diagnóstica, formativa y sumativa), sus características y funciones.	3.1.c
		Describir los cuatro instrumentos de evaluación más utilizados (la rúbrica, la lista de cotejo, la guía de observación y el cuestionario), sus características, usos y proceso de diseño y elaboración.	3.1.d
	N1/6 Reconocer	Describir los cuatro instrumentos de evaluación más utilizados (la rúbrica, la lista de cotejo, la guía de observación y el cuestionario), sus características, usos y proceso de diseño y elaboración.	4.1.a
Saber hacer	N1/6 Reconocer	Describir los cuatro instrumentos de evaluación más utilizados (la rúbrica, la lista de cotejo, la guía de observación y el cuestionario), sus características, usos y proceso de diseño y elaboración.	4.1.b
	N2/5 Práctica independiente	Trazar una serie de pasos a seguir para elaborar un instrumento de evaluación.	5.1.a
Saber ser	N1/5 Recibir	Consultar a un compañero sobre su opinión y guía para el desarrollo del instrumento de evaluación que elaborará.	5.1. e
			2.2.f, 2.2.g, 2.2.h
			2.3.a
			2.3.b
			2.3.e
			3.3. b

Saber conocer.

Respecto al contenido temático que se muestra en la Tabla 23, se observa que en el Eje 1 titulado *Los distintos programas en una asignatura* el primer tema de estudio es el del contexto de la evaluación para lo cual se hace un recorrido por los distintos programas: institucional, docente y estudiante con el objetivo de reconocer sus características y funciones a partir de las cuales enmarcar el origen de las actividades de evaluación. En el Eje 2 se enfoca la atención en los tipos de evaluación académica: diagnóstica, formativa o parcial y sumativa; se estudian sus características, funciones y la finalidad en la formación del estudiante. Por último, el Eje 3 estudia los instrumentos de evaluación más comunes: rúbrica, lista de cotejo, guía de observación y cuestionario; de estos, se estudian su definición, características, usos y ejemplos. Con esto termina el dominio del saber conocer.

***Saber hacer.***

El Eje cuatro, que corresponde a la actividad práctica, sugiere elaborar un instrumento de evaluación breve y en equipo. El objetivo es que el estudiante experimente todo el proceso desde su diseño hasta su aplicación y se familiarice con este tipo de material académico.

Saber ser.

El Eje enlista actitudes, hábitos y valores que se encuentran implícitos en el desarrollo de las actividades del módulo, tanto individuales como grupales; estas son: discusión en equipo, actitud crítica, trabajo en equipo y compromiso.

Tabla 23

Sugerencia del contenido para el Módulo 1: Exploración de la evaluación académica

Competencias educacionales	Ejes	Ítem/ Paso
Saber conocer	1. Los distintos programas en una asignatura	1. Tipos de programas de estudio 2. El programa del estudiante 3. El material de trabajo del curso
	2. Los tipos de evaluación académica	4. La evaluación diagnóstica 5. La evaluación parcial 6. La evaluación sumativa
	3. Instrumentos para la evaluación académica	7. La rúbrica 8. La lista de cotejo y la guía de observación 9. El cuestionario
Saber hacer	4. Instrumento de evaluación	10. Elaborar un instrumento de evaluación de un trabajo académico.
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	11. Discusión en equipo, actitud crítica, trabajo en equipo y compromiso

Según el enfoque de la PGD, la exploración del contexto social tiene como objetivo ubicar el entorno social al que pertenece el género discursivo que se pretende enseñar a escribir, esto implica conocer cómo se crea y para qué se utiliza. El siguiente módulo se enfoca en detallar ese género discursivo en particular.

Módulo 2. Exploración del género académico-estudiantil

El análisis del género discursivo es el elemento distintivo del enfoque de la PGD. En este módulo se estudian los géneros discursivos que corresponden al ámbito académico y el particular a los estudiantes. Estos se conocen como género académico-estudiantil o académico-formativo.



Concretamente, se estudia el de tipo evaluativo en el que se encuentra el examen parcial escrito. Los objetivos del módulo y las competencias ALFIN implicadas se presentan en la Tabla 24.

Tabla 24

Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 2

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N1/6 Reconocer	Reconocer el contexto discursivo en el que se enmarcan las tareas de escritura que se le solicitan en la universidad, sus características y procesos de composición.	2.1.c 2.1.f 2.1.g
		Resumir las características y la función del parcial escrito (como género académico-estudiantil) su estructura y actividades cognitivas implicadas.	5.1.a 5.1.e 6.1.b
		Explicar el proceso de composición escrita y su relación con la competencia lingüística y con el conocimiento del mundo.	6.1.c 6.1. d
	N2/6 Comprender		
	N2/6 Comprender		
Saber hacer	N3/5 Práctica independiente	Confeccionar un parcial escrito a partir de la selección de sus diversos elementos.	4.2.c, 4.2.d, 4.2.f, 5.2.b, 6.2.a, 6.2.b, 6.2.h
			3.3.a
Saber ser	N2/5 Responder	Reportar los resultados de un cuestionario sobre las principales dificultades que enfrentan los estudiantes durante el proceso de solución de un parcial escrito.	5.3.h 6.3.a 6.3.d 6.3.f

Saber conocer.

La exploración de este módulo comienza en el Eje 1 con el estudio de los géneros discursivos que se encuentran en el contexto académico, tanto de docentes como de estudiantes, para luego enfocarse únicamente en aquellos que les competen a los estudiantes y que se conocen como género académico-estudiantil o también académico-formativo. Estos se dividen en tres: de estudio, de difusión y evaluativos; en los últimos se encuentra el examen parcial escrito que se estudia a lo largo de los módulos.

El Eje 2 se dedica al análisis del género parcial escrito que es un tipo de examen muy frecuente en el nivel universitario, se trata de un tipo de texto cuya elaboración requiere de lectura previa e investigación, por eso se considera que su dominio es básico y se adquiere a lo largo de la carrera de manera que al concluirla el estudiante está familiarizado con el proceso de una investigación y se encuentre en mejores condiciones para realizar un trabajo extenso como una tesis. El contenido del Eje se divide en tres partes: (1) definición, descripción del parcial y su estructura típica; (2) la consigna (o pregunta); y (3) la respuesta.



El parcial escrito puede tener una o varias consignas elaboradas por el docente, que deben ser contestadas o realizadas por el estudiante, siguiendo los requisitos y las condiciones que el docente señala. El objetivo de este tipo de trabajos siempre será la evaluación del conocimiento adquirido en clase, en las lecturas, en la reflexión, en los debates grupales, así como en los demás trabajos realizados en clase (Borioli et al., 2021).

El aspecto más importante de la consigna (preguntas, instrucciones o reactivos) de un parcial escrito es la operación lingüística o cognitiva implicada que se expresa mediante un enunciado en el que se le indica al estudiante lo que debe realizar, por ejemplo, ejemplificar, clasificar u ordenar respecto a cierto contenido que son los temas a evaluar (Borioli et al., 2021). Algunas de las consignas más frecuentes son: definir, reconceptualizar, caracterizar, justificar y comparar.

Por otro lado, entre los errores más frecuentes se encuentra la falta de comprensión del significado de la operación cognitiva y que se refleja en una respuesta en la que se realiza una operación cognitiva distinta a la solicitada, por ejemplo, describir en lugar de comparar, pues una comparación implica cotejar dos o más categorías y mencionar los indicadores o criterios a partir de los cuales señalar convergencias y divergencias (Borioli et al., 2021). Respecto a la solución del examen, es decir, la respuesta en este tipo de exámenes suele ser un texto ya sea expositivo o argumentativo; esta tesis se enfoca en este último, ya que el expositivo suele utilizarse en otras actividades de escritura.

En el Eje 3 dedicado a la expresión escrita de nivel superior se analiza con detalle cada uno de los pasos de la Guía de siete etapas para la composición escrita inspirada en el enfoque procesual, se trata de una guía pedagógica para la enseñanza de la escritura con la cual el estudiante realiza el proceso creativo a través de una serie de siete pasos que son: (1) la producción de ideas; (2) organización de ideas según el tipo de texto; (3) búsqueda de información; (4) lectura de la información; (5) redacción del borrador; (6) revisión, corrección y edición del texto; y (7) redacción de la versión final (Venegas et al., 2015; Albarrán, 2005). Es un Eje predominantemente teórico en el que se analiza el contenido de la Guía, pero las actividades se desarrollan posteriormente en otros módulos.

Este Eje incluye también dos temas más: el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, dos conceptos responsables, en buena medida, del desarrollo de la competencia de la lectoescritura. En el primer caso, el conocimiento lingüístico implica el estudio de la competencia discursiva, la competencia lingüística, los niveles de la estructura de la lengua española, así como la producción escrita y la comprensión lectora. De acuerdo con Serrano de Moreno (2008a), los estudiantes necesitan recursos lingüísticos textuales para participar en las actividades académicas



y dichos recursos solo se obtienen al leer críticamente, escribir y construir significado. Por su parte, Rojas-García et al. (2016) sostienen que contar con suficiente conocimiento del contexto lingüístico es un requisito para responder a las tareas universitarias con un nivel aceptable. El uso de la lengua en un contexto específico es lo que en la PGD se conoce como registro.

Por otro lado, el conocimiento del mundo consiste en el estudio de factores que influyen en la comprensión lectora y que tienen que ver con la naturaleza del texto, así como con los conocimientos previos del lector, entre los que se encuentran conocimientos acerca de acciones humanas, eventos físicos, objetos, localizaciones y el razonamiento deductivo; y reflexionar acerca del conocimiento en general y de cómo éste influye en la formación del estudiante. Hablando de los conocimientos previos del estudiante, se cree que el desconocimiento de un tema de estudio constituye el impedimento de mayor incidencia tanto en la preparación de textos como en la comprensión lectora (Rojas-García et al., 2016). El diagnóstico inicial tiene como función principal descubrir este tipo de vacíos de información.

Saber hacer.

Para el Eje 4 de este módulo, se sugiere confeccionar un examen parcial escrito que consista en facilitar al estudiante los elementos necesarios para que él los elija y confeccione el examen. La actividad puede realizarse en equipo y exponerse en plenaria, incluso podría aplicarse y hacer un juego de roles para completar el proceso desde su diseño hasta la obtención de los resultados y la respectiva retroalimentación.

Saber ser.

El Eje 5 sugiere observar actitudes relacionadas con el manejo de la información, actitud crítica, capacidad de aprendizaje, de diálogo y de manejo de conflicto, así como la organización de actividades, distribución y ejecución de roles.

Tabla 25

Sugerencia del contenido para el Módulo 2: Exploración del género académico-estudiantil

Competencias educativas	Eje	Ítem/ Paso
Saber conocer	1. Los géneros discursivos del contexto académico	Los géneros discursivos del contexto académico: los de docentes y los de estudiantiles El género académico- estudiantil La evaluación parcial: definición, características y tareas implicadas Caracterización del parcial escrito
	2. El parcial escrito	Las consignas, instrucciones, reactivos o preguntas: las operaciones cognitivas y lingüísticas, la organización de la respuesta



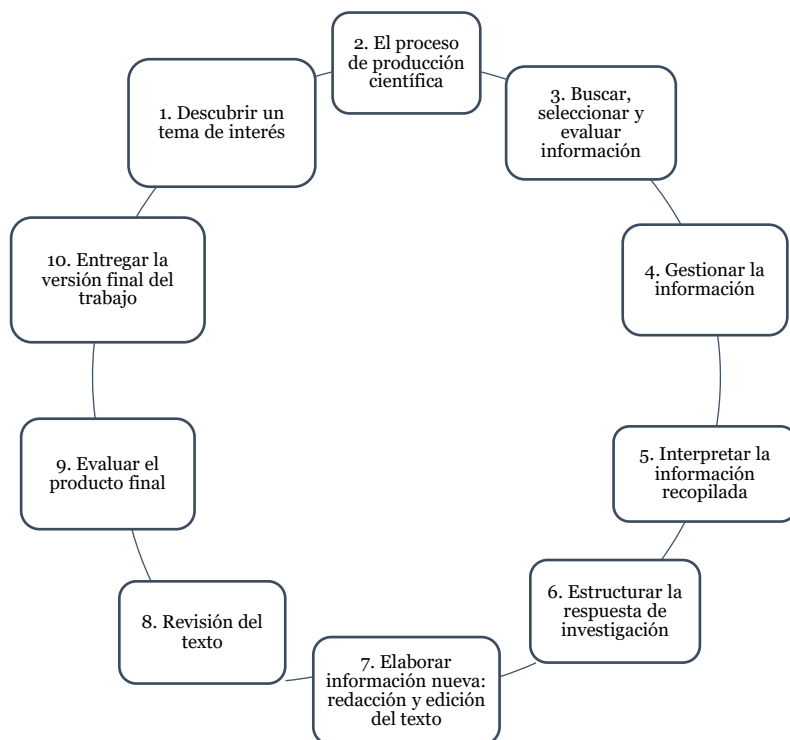
Competencias educativas	Eje	Ítem/ Paso
Saber hacer	3. La expresión escrita de nivel superior	Las respuestas: el texto argumentativo, actividades previas a su elaboración y problemas más frecuentes El enfoque procesual de la composición escrita en siete etapas El conocimiento lingüístico El conocimiento del mundo
	4. Un examen parcial escrito	Confeccionar un parcial escrito.
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	Comprensión de la información, actitud crítica, capacidad de aprendizaje, capacidad de diálogo, manejo de conflicto, organización de actividades, distribución y ejecución de roles.

Módulo 3. Exploración de la alfabetización informacional

La exploración de la ALFIN es la aportación de esta investigación al Ciclo de enseñanza-aprendizaje de la escritura desde el enfoque de la PGD, su integración implica el estudio de una Guía de ALFIN en 10 pasos (ver Figura 13) y que a lo largo del módulo 3 se analiza, explica, ejemplifica y resuelve para que el estudiante se familiarice con el contenido y la pueda consultar en ocasiones posteriores.

Figura 13

Guía de alfabetización informacional en diez pasos





Los objetivos del contenido y de las competencias ALFIN del módulo se muestran en la siguiente Tabla 26.

Tabla 26

Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 3

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N1/6 Reconocer	Describir brevemente el proceso de producción y difusión científica.	
	N3/6 Aplicar	Resolver las guías en las que se detalla una estrategia para llevar a cabo el proceso de investigación desde el punto de vista de ALFIN.	4.1.a 5.1.a 5.1.e
	N2/6 Comprender	Describir los elementos implicados en el uso de la información sobre lengua española, redacción académica y la edición y revisión de un texto.	
Saber hacer	N1/5 Imitar	Copiar la estrategia presentada por el docente sobre el proceso del uso de la información para aplicarla a un caso particular.	4.2.a 4.2.b 4.2.c 4.2d
			5.2.a 5.2.g
			6.2.c,d,e,f,g,h
Saber ser	N2/5 Responder	Presentar la adaptación que elaboró.	3.3.b, c 4.3.a,b,c,d,e,g,i 6.3.a,b,c,e,f

Saber conocer.

Se analiza el contenido de la Guía ALFIN a través de tres Ejes: (1) Punto de partida; (2) Manejo de la información; y (3) Uso de la información. En el Eje 1 se estudia el papel de ALFIN en la universidad y su relación con el trabajo académico que se realiza ahí; incluye un análisis del panorama general del proceso de producción y difusión científica, así como de las características del trabajo académico, entre ellas el uso de un manual de estilo. El punto de partida consiste en descubrir un tema interesante para investigar mediante un análisis detallado de la bibliografía del curso y de lecturas complementarias, así como del conocimiento y uso de técnicas de generación y estructuración de ideas para investigar.

El Eje 2 se titula manejo de la información incluye tres temas: (1) acopio de información: es una continuación del Eje anterior que cierra con una pregunta de investigación, misma que sirve de guía para llevar a cabo el acopio de información con la que se pretende dar respuesta; (2) lectura crítica de la información obtenida: se sugiere el uso de la *Guía de lectura crítica*, las fichas



(o notas) y el estudio de tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. El nivel de lectura literal se divide en dos: el primario y el de profundidad. El primero se centra en ideas e información explícitas y en el reconocimiento de hechos e ideas principales; se analizan el léxico, los conceptos y las palabras clave. En el nivel de lectura literal en profundidad se efectúa una lectura profunda del texto, se identifican las ideas y el tema principal del texto (Gordillo y Flórez, 2009). La lectura inferencial es un nivel que se caracteriza por escudriñar y descubrir las relaciones y asociaciones de significados que van más allá del texto, o sea, leer entre líneas (Gordillo y Flórez, 2009); y (3) organización de la información (intertextualidad): además de organizarla según ciertos criterios (por ejemplo, temáticos o por autores) también facilita la identificación de vacíos de información, si los hubiera, y en dado caso repetir el proceso. Una de las principales características de la redacción académica es la intertextualidad, para lo cual son fundamentales la organización temática de la información, así como la comprensión del uso correcto de citas y referencias. La intertextualidad se define como “la copresencia entre dos o más textos” (Aguilar-González y Fregoso-Peralta, 2013, p. 420); en la práctica, es el uso de diversas fuentes de información para la construcción de un texto mediante procesos de citación.

En el Eje 3 se dedica al uso de la información a través de la producción de un texto; esto exige conocimientos mínimos sobre la estructura de la lengua, tipos de texto y sus características y algunas convenciones discursivas adecuadas para el contexto. Se sugiere la enseñanza gradual de la redacción académica, desde la oración al párrafo y del párrafo al texto, así como de sus propiedades (cohesión y coherencia). Finalmente, el Eje cierra con la revisión, corrección y edición del texto, para lo cual se utiliza una rúbrica.

Saber hacer.

Consiste en resolver la Guía ALFIN e implica proponer un tema de investigación que cumpla con los requisitos y características estudiados en el módulo. Se trata solo de la propuesta, de completar la Guía mas no llevarla a cabo, pues esto se realizará a lo largo de los siguientes módulos.

Saber ser.

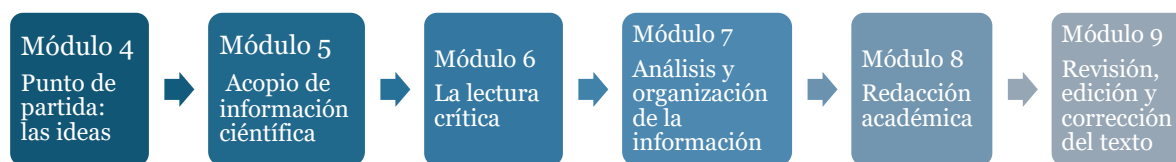
Se observará la capacidad de diálogo, pensamiento y argumentación crítica, el manejo de conflictos, la organización de actividades, la distribución y la ejecución de roles.

**Tabla 27.***Sugerencia del contenido para el Módulo 3: Exploración de la alfabetización informacional*

Competencias educacionales	Eje	Ítem/ Paso
Saber conocer	1. Punto de partida	ALFIN en la universidad
		El trabajo académico universitario
		Descubrir una idea interesante para investigar
	2. Manejo de la información	Acopio de información
		La lectura crítica
		Organización de la información: intertextualidad
Saber hacer	3. El uso de la información	Bases para la redacción en español
		La redacción académica
		La revisión, corrección y edición del texto
Saber hacer	4. Actividad práctica	Utilizar la <i>Guía de ALFIN</i> para proponer una investigación.
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	Capacidad de diálogo, pensamiento y argumentación crítica, manejo de conflicto, organización de actividades, distribución y Ejecución de roles.

Etapla 2. Producción del texto (Módulos 4 a 9)

La etapa 2 dedica a la redacción del texto, si bien esta parte es similar al enfoque procesual de la enseñanza de la escritura se basa en la PGD y este proceso de desarrolla a lo largo de seis módulos que se pueden dividir en tres subetapas: planificación (de módulos 4 a 7), redacción (módulo 8) y revisión (módulo 9), el título de cada módulo se muestra en la Figura 14.

Figura 14*Módulos que componen la Etapa 2 Producción del texto*

Generalmente, las propuestas de didáctica de la escritura se enfocan en la producción del texto para enseñar a escribir y dejan fuera tanto el contexto como las características del género que se pretende enseñar a escribir. Sin embargo, la PGD propone incluirlos y, además, debido a que es una propuesta que se origina en la LSF, la enseñanza desde esta perspectiva enfatiza el papel de la lingüística a lo largo de todo el proceso a través del estudio de la estructura de la lengua y, posteriormente, en la lingüística del texto. A continuación, se describe cada uno de los módulos que integran esta etapa.



Módulo 4. Punto de partida: las ideas

Las actividades que se realizan en este Eje son la base para los siguientes módulos. En primer lugar, se utiliza una Guía de lectura crítica para obtener una idea o tema de investigación y, posteriormente, se elabora un plan de actividades para organizar las actividades en función del tiempo disponible y la complejidad del trabajo. En la Tabla 28 se muestran los objetivos del módulo, así como las competencias ALFIN involucradas en su desempeño.

Tabla 28

Objetivos y competencias de alfabetización informacional para el Módulo 4

Competencias educativas	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N3/6 Aplicar	Resolver las <i>Guías de lectura crítica</i> para facilitar la lectura e interpretación del material seleccionado del programa del estudiante.	1.1.b,d
	N1/6 Reconocer	Clasificar el material escrito realizado en las actividades que solicita la <i>Guía de lectura crítica</i> .	2.1.e 3.1.d
	N1/6 Reconocer	Completar un <i>Plan de actividades</i> para la organización y desarrollo de las actividades de investigación que realizará a lo largo de los siguientes módulos del programa.	4.4.a,b,c 5.1.a,b,c
	N3/5 Práctica independiente	Adaptar el <i>Plan de actividades</i> a sus propias necesidades para llevarlo a cabo en los siguientes módulos.	2.2.d 3.2.a,e 4.2.a,f,g
Saber hacer			
Saber ser	N3/5 Valorar	Justificar la selección que haya hecho de las ideas interesantes para investigar.	2.3.b,c,e 3.3.a,c,d 4.3.a,b,c,d,e,f,g, h,i

Saber conocer.

En el Eje 1 se analiza la bibliografía básica del curso y también la complementaria para conocer los distintos tipos de fuentes de información (primaria y secundaria), la información científica (en bases de datos) y el diálogo académico a través de los textos. Luego, se sugiere el uso de la Guía de lectura crítica para orientar el análisis y la síntesis de la información, así como el uso de citas en la actividad de escritura. El Eje 2 titulado organización de la información se sugiere estudiar la clasificación básica de las ideas según el tipo de texto (descriptivo, narrativo, expositivo, diálogo o argumentativo) para luego organizar la información a partir de las actividades de escritura que se realizaron con la Guía de lectura crítica con el objetivo de identificar la estructura externa e interna, en este caso, del texto argumentativo, para finalmente facilitar la tarea de



identificación de ideas clave y vacíos de información. El Eje 3 *Pautas para la elaboración de un plan de trabajo académico* contribuye a la formación del estudiante en la parte organizativa para la entrega puntual de sus tareas a través de establecer objetivos de procedimiento, para lo cual se debe tener en cuenta: (1) el nivel de conocimiento que se tiene del tema de investigación; (2) la lista de actividades que se tienen que realizar; y (3) un cronograma para llevarlas a cabo.

Por otro lado, también se estudian los objetivos de contenido que se relacionan con: (1) los argumentos que se van a discutir; (2) los verbos de habla; y (3) el orden lógico en el que se presentará la información. Finalmente, el *Plan de actividades* es el documento en el que se plasma por escrito todo lo anterior; este permite organizar la mente, el tiempo y las tareas respecto al contenido y la profundidad con los que se pretende desarrollar la investigación.

Saber hacer.

En el Eje 4 se sugiere, como actividad práctica, resolver la Guía de lectura crítica, que contiene las actividades de escritura necesarias para el desarrollo del módulo y, posteriormente, el Plan de actividades.

Saber ser.

El Eje 5 enlista actitudes, hábitos y valores como la capacidad de diálogo, pensamiento y argumentación crítica, toma de decisiones y organización de actividades.

Tabla 29

Temas sugeridos para el Módulo 4: Punto de partida: las ideas

Competencias educativas	Eje	Paso
Saber conocer	1. Producción de ideas	La bibliografía seleccionada del programa del curso La bibliografía complementaria Las <i>Guías de lectura</i> como material didáctico Clasificación básica de las ideas según el tipo de texto
	2. Organización de la información	Organización y análisis de las actividades escritas de la Guía de lectura. Identificación de ideas clave y vacíos de información
	3. Pautas para la elaboración de un plan de trabajo académico	Objetivos del procedimiento de elaboración del trabajo académico Objetivos para el contenido del texto académico El Plan de actividades
Saber hacer	4. Actividad práctica	Resolver la <i>Guía de lectura crítica</i>
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	Capacidad de diálogo, pensamiento y argumentación crítica, toma de decisiones, organización de actividades.



Módulo 5. Acopio de información científica

Este módulo consiste acopiar de información científica para responder la pregunta de investigación derivada del ejercicio del módulo anterior. Para ello, se propone usar la *Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información*. Esta guía es diferente a la de lectura, ya que en ella se presenta una serie de pasos para orientar al estudiante en la búsqueda de información, cuyo objetivo es la sistematización. El contenido de este módulo puede modificarse según la complejidad de la tarea. La Tabla 30 muestra los objetivos del módulo y sus competencias ALFIN.

Tabla 30

Objetivos y competencias de alfabetización informacional para el Módulo 5

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N4/6 Analizar	Determinar los criterios de selección, búsqueda y evaluación de la información para satisfacer una necesidad de información.	4.4
	N3/6 Aplicar	Familiarizarse con los conceptos, pasos e instrucciones señalados en la <i>Plantilla de las etapas del proceso de búsqueda de información</i> para aplicarlos posteriormente en el proceso de acopio de información científica para la elaboración de un trabajo académico.	5.1.b,c 6
	N4/6 Analizar	Discriminar la información obtenida a partir de los criterios determinados previamente.	
Saber hacer	N1/5 Imitar	Implementar una estrategia de búsqueda de información previamente establecida en la <i>Plantilla de las etapas del proceso de búsqueda de información</i> para satisfacer la necesidad de información.	4.2.b,c,d,e,f,g,h 6
Saber ser	N3/5 Valorar	Debatir sobre la pertinencia y suficiencia de los resultados obtenidos en la búsqueda a fin de hacer una adecuada selección de información que se ajuste a los criterios establecidos en el Plan de actividades.	4.3.a,b,c,d,e,f,g, h,i 6

Saber conocer.

En el Eje 1 se estudian algunas consideraciones para la selección, búsqueda y evaluación de la información. Las de selección pueden referirse al tipo de información, a la necesidad que origina la búsqueda, a la pregunta de investigación, a dónde buscar y a en qué formatos se encuentra. Para la búsqueda se analizan bases de datos, búsquedas básica y avanzada. Luego, para la evaluación, se consideran aspectos como la autoridad, la audiencia, la actualización, el editor, la editorial, el tipo de documento, las condiciones de uso, la relevancia del documento y el objetivo del documento. En los Ejes 2 y 3 se utiliza la Guía de 5 etapas para realizar, paso a paso, el proceso de acopio de información en bases de datos. Una de las características que debe tener esta guía es su adaptación a diferentes niveles de complejidad, ya que el objetivo es ayudar al estudiante a



familiarizarse con el proceso. Por eso, el docente hará los ajustes necesarios, incluso de manera particular, para encaminar al estudiante antes de dejarlo que realice solo la tarea.

Saber hacer.

En el Eje 4 se llevan a cabo las actividades que contiene la guía del módulo, que, en este caso, corresponden a las etapas del proceso de búsqueda de información y se retoman en el siguiente módulo.

Saber ser.

En el Eje 5 se sugiere tener en cuenta actitudes como la capacidad de diálogo, la toma de decisiones, la flexibilidad, la capacidad de anticipación, el pensamiento divergente, el pensamiento y la argumentación crítica, el manejo de conflictos, la organización de actividades y la distribución y ejecución de roles.

Tabla 31

Temas sugeridos para el contenido del Módulo 5

Competencias educativas	Eje	Ítem/ Paso
Saber conocer	1. Criterios para el acopio de información científica	Consideraciones para la selección de la información científica
		Consideraciones para la búsqueda de información científica
		Consideraciones para la evaluación de la información científica
	2. Etapas del proceso de búsqueda de información científica (parte 1)	Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica
		[Etapa 1/5] Análisis y definición de la necesidad de información
Saber hacer	3. Etapas del proceso de búsqueda de información científica (parte 2)	[Etapa 2/5] Niveles de la búsqueda
		[Etapa 3/5] Selección de las fuentes y la estrategia de búsqueda
		[Etapa 4/5] Ejecutar la estrategia y valorar los resultados
	4. Actividad de práctica	[Etapa 5/5] Almacenamiento y gestión de la información obtenida
		Resolver el contenido de la <i>Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica</i> para llevar a cabo un proceso de acopio de información científica para la elaboración de un trabajo académico
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	Capacidad de diálogo, toma de decisiones, flexibilidad, capacidad de anticipación, pensamiento divergente, pensamiento y argumentación crítica, manejo de conflicto, organización de actividades, distribución y ejecución de roles.

Módulo 6. La lectura crítica de la información

La lectura tiene un lugar fundamental en todas las actividades académicas; además, es un requisito para cualquier actividad de investigación, como la que se realiza en esta propuesta, el



parcial escrito. En este módulo se profundiza en el estudio de los niveles de lectura y en el uso de la guía de lectura crítica.

Tabla 32

Objetivos y competencias de alfabetización informacional del Módulo 6

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N5/6	Comparar las diferencias entre los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.	
	Evaluar		
	N3/6	Resolver una <i>Guía de lectura crítica</i> por cada texto leído.	1.1.a 3.1.a,c 4.1.a, c
	Aplicar		5.1.a,b,c,d,e,g 6.1.a,b,c,d,e
Saber hacer	N4/6	Contrastar las lecturas entre sí para descubrir ideas para discutir y profundizar en ellas con la ayuda didáctica de las <i>Guías</i> .	
	Analizar		
	N5/5	Promover un tema de discusión grupal a partir de las lecturas realizadas.	1.2.e 2.2.i 3.2.a,e 4.2.a,b,c,d,e,f,g,h 5.2.a,b,d,f 6.2.a-h
	Automatizar		1.3.a,b,e 2.3.b 3.3.a,b,c,d 4.3.a-i 5.3.a,c,e
Saber ser	N3/5	Discutir el contenido de las lecturas con el apoyo de la <i>Guía</i> elaborada para este fin.	
	Valorar		

Saber conocer.

El módulo comienza con el estudio de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, a través de actividades encaminadas a descubrir el sentido profundo del texto y las ideas subyacentes que se discuten en clase con la orientación de la Guía de lectura crítica con el objetivo de aprender a considerar explicaciones alternativas al tema de estudio, a dudar y a no dar por sentado las ideas encontradas.

Para las actividades del módulo, se sugiere el uso de la Guía de lectura crítica como ayuda para la consolidación de algunas estrategias de lectura. Se sugiere que la Guía de lectura contenga estas cinco partes: (1) revisión previa del texto; (2) tomar notas (actividades de escritura); (3) profundizar en el tema (actividades de análisis y síntesis); (4) contextualizar la lectura; y (5) compararla y contrastarla con otras lecturas.

Saber hacer.

La actividad práctica del Eje 4 consiste en la compilación de las fichas que se solicitan en las actividades de escritura que se encuentran en la Guía. Se espera que, a lo largo del módulo, se



consulten varias fuentes y que, con las actividades de la Guía, se obtengan varias fichas al final del módulo.

Saber ser.

Las actitudes que integran el Eje 5 incluyen: actitud crítica, razonamiento, argumentación, capacidad de contextualizar, gestión de la información, toma de decisiones, discusión de la información, capacidad de diálogo, organización de actividades, distribución y ejecución de roles.

Tabla 33

Temas sugeridos para el contenido del Módulo 6

Competencias educacionales	Eje	Paso
Saber conocer	1. Los tres niveles de lectura académica: literal, inferencial y crítico	El nivel literal de la lectura
		El nivel inferencial de la lectura
		El nivel crítico de la lectura
		El formato de la <i>Guía de lectura crítica</i>
Saber hacer	2. Fases de lectura crítica (parte uno)	[1/5] Revisión previa
		[2/5] Tomar notas
		[3/5] Profundizar en el tema: análisis y síntesis de la información
		[4/5] Contextualizar la lectura
Saber ser	3. Fases de lectura crítica (parte dos)	[5/5] Comparar y contrastar con otras lecturas del curso
		Elaborar de fichas a partir de una lectura
		Actitud crítica, razonamiento, argumentación, capacidad de contextualizar, gestión de la información, toma de decisiones, discusión de la información, capacidad de diálogo, organización de actividades, distribución y ejecución de roles.

Módulo 7. Análisis y organización del contenido para poder escribir

Un paso fundamental del proceso de escritura es la organización del contenido del texto, ya que, según Serafini (2012), no basta con leer para apropiarse del contenido, sino que requiere otras acciones, como subrayar, tomar notas y elaborar esquemas. Estas actividades son las que permiten pasar de la lectura al estudio y a la comprensión del tema y se encuentran en la Guía de lectura. En este módulo se utilizan las fichas del módulo anterior y se organizan de acuerdo con la estructura del tipo de texto que se va a escribir (tema del módulo 4, Eje 2), en este caso, el argumentativo.

**Tabla 34***Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 7*

Competencias educativas	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N4/6 Analizar	Diagramar las características de la argumentación y el texto argumentativo.	1.1.a,b 2.1.c,d,f 4.1.b,c 5.1.c,d,e,f 6.1.b,c
	N4/6 Analizar	Categorizar las fichas del módulo anterior según la estructura del <i>Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i> .	
	N5/6 Evaluar	Sintetizar la información de las fichas en sus respectivas categorías para elaborar un bosquejo.	
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Bosquejar el contenido del texto para facilitar la tarea de redacción.	1.2.a 3.2.a,c,d 4.2.b,g,h 5.2.a,b,d,g
Saber ser	N5/5 Interiorizar	Discriminar información a partir de criterios establecidos para determinar la suficiencia o la falta de información.	3.3.a,b,c 5.3.a,b,c 6.3.a

El contenido temático del módulo gira en torno al *Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo* que es una guía para orientar al estudiante en la organización del contenido de la información como un paso previo a la redacción del texto que va a elaborar como respuesta al examen parcial.

Saber conocer.

En el Eje 1 estudian las siguientes seis consideraciones sobre la argumentación: (1) las situaciones de la argumentación; (2) la estructura de los argumentos; (3) las operaciones específicas de la argumentación; (4) las estrategias y procedimientos retóricos; (5) las unidades lingüísticas (se refiere a los recursos lingüísticos característicos del texto argumentativo, por ejemplo, las formas para introducir las citas, el uso de verbos de opinión, los organizadores textuales o las modalidades del enunciado como expresiones de certeza, de probabilidad, de restricción y concesivas; y (6) la planificación (Dolz, 1995, p. 70). En el Eje 2 se analiza el modelo para facilitar la organización de la información; se trata de un esquema gráfico que presenta la estructura del texto argumentativo; su objetivo es mostrar los elementos implicados y la relación que guardan entre ellos. Posteriormente, este mismo esquema se utiliza para los siguientes pasos, que son la organización de las fuentes y la redacción del texto. Los elementos que se sugieren para este modelo son siete: (1) la introducción; (2) explicación, descripción, definición o planteamiento del problema; (3) formulación de la propuesta o afirmación; (4) desarrollo de los argumentos; (5) examinación de las objeciones; (6) examinación de las alternativas; y (7) la conclusión. El Eje 2 cierra con una actividad de intertextualidad para la cual se propone la *Guía para facilitar la*



integración de diversas fuentes en un texto: la intertextualidad. En el Eje 3 se llevan a cabo las actividades de preescritura, entre las que se encuentran el esquema y el borrador.

Saber hacer.

La actividad en la que se pone en práctica lo estudiado es la elaboración del bosquejo del texto.

Saber ser.

Las actitudes, hábitos y valores que se demuestran a lo largo del módulo son: razonamiento, argumentación, gestión de la información, pensamiento crítico, toma de decisiones, previsión de resultados, discusión de la información, capacidad de diálogo, seguir instrucciones, organización de actividades y distribución y ejecución de roles.

Tabla 35

Temas sugeridos para el contenido del Módulo 7

Competencias educativas	Eje	Ítem/ Paso
Saber conocer	1. El texto argumentativo	Consideraciones generales sobre la argumentación
		El texto argumentativo y tipos de argumentos
		Aspectos gramaticales del texto argumentativo
	2. Un modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo	Análisis del contenido del <i>Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i>
		Estructura del <i>Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i>
Saber hacer	3. La etapa de preescritura: de la estructura al primer borrador	Habilidades en manejo de información: intertextualidad
		El esquema, el borrador y la versión final
		El esquema
Saber ser	4. Actividad de práctica	El borrador
		Elaborar un bosquejo como paso previo para la redacción de un trabajo académico.
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	Razonamiento, argumentación, gestión de la información, pensamiento crítico, toma de decisiones, previsión de resultados, discusión de la información, capacidad de diálogo, seguir instrucciones, organización de actividades, distribución y ejecución de roles.

Módulo 8. Redacción académica

La redacción de un texto es un ejercicio que requiere conocimientos de los distintos niveles de la lengua española, desde las bases gramaticales hasta las convenciones básicas del discurso, en este caso, el académico. Por eso, como se observa en la Tabla 36, los objetivos de este módulo se enfocan en estos tres aspectos necesarios para la redacción de nivel superior.

**Tabla 36***Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 8*

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N4/6 Analizar	Estudiar las bases de la lengua española y de la gramática textual para facilitar la redacción del texto académico.	2.1.c,f,g
	N4/6 Analizar	Detectar algunas convenciones del discurso para incluirlas en su propio texto.	3.1.a,c
	N6/6 Crear	Completar la redacción de su texto de manera gradual hasta concluirlo.	5.1.a,b,d,e,f,g
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Producir un texto argumentativo que cumpla con la normativa tanto de la lengua española como de la redacción académica.	2.2.a,g,h,i 3.2.a,b,c 4.2.f,g,h 5.2.a,c,d,g
Saber ser	N5/5 Interiorizar	Revisar con actitud crítica su propio texto para asegurar su adherencia a los criterios exigidos.	2.3.a 3.3.a,b,c,d 4.3.a,c,d,g,h,i 5.3.a,b,c,e,g,h

Saber conocer.

Eje 1 estudia la lengua española en algunas de sus áreas: lexicología, semántica, morfología y sintaxis; luego, gramática o lingüística textual para el estudio de las propiedades (cohesión y coherencia). En el Eje 2, las convenciones del discurso académico escrito en general, las que competen a la norma escrita y, en particular, las del discurso académico escrito (el registro). El Eje 3 se enfoca en la descripción paso a paso del proceso de la redacción del texto de manera gradual, en primer lugar, la estructura de oraciones para la conformación de un párrafo y, posteriormente, del texto global.

Saber hacer.

En la sección práctica se procede a la redacción individual de un texto siguiendo la guía que se estudió previamente.

Saber ser.

Las actitudes, hábitos y valores se componen de los siguientes elementos: pensamiento y argumentación crítica, discernimiento, comprensión de la información, comunicación escrita, pensamiento crítico, expresión oral y escrita, gestión de la información, organización de actividades y capacidad de diálogo.

**Tabla 37***Temas sugeridos para el contenido del Módulo 8*

Competencias educacionales	Eje	Ítem/ Paso
Saber conocer	1. Conocimientos básicos de gramática para la redacción en español	Lexicología y semántica Morfosintaxis Gramática textual Convenciones del discurso escrito Convenciones de la norma escrita Convenciones del discurso académico escrito Anatomía del párrafo. De la oración al párrafo
	2. Las distintas convenciones discursivas implicadas en la redacción académica	Del párrafo al texto Composición global del texto
	3. La redacción académica	
Saber hacer	4. Actividad de práctica	Redactar un texto académico
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	Pensamiento y argumentación crítica, discernimiento, comprensión de la información, comunicación escrita, pensamiento crítico, expresión oral y escrita, gestión de la información, organización de actividades, capacidad de diálogo.

Módulo 9. Revisión, corrección y edición del texto

Este módulo se encarga de una fase importante del proceso: la revisión, corrección y edición para producir la versión final del texto. Se trata de un momento de comprobación y evaluación del trabajo realizado, a fin de asegurarse de que se adhiere a los lineamientos solicitados. Este proceso de revisión ofrece una perspectiva distinta del aprendizaje y fomenta la capacidad crítica de evaluar el trabajo propio y ajeno a partir de una Guía, a modo de instrumento de revisión. Un objetivo que cabe resaltar es la familiarización con estos instrumentos, ya que constituye una manera de organizar y estandarizar esta revisión.

Tabla 38*Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 9*

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N5/6 Evaluar	Comprobar que su texto cumple con los requisitos solicitados de redacción y edición académicas.	2.1.d
	N6/6 Crear	Modificar lo que sea necesario según el resultado de la revisión del texto.	
	N6/6 Crear	Adoptar un manual de estilo (en este caso, APA) para la edición global del texto.	
	N6/6 Crear		



Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Disponer de los instrumentos de evaluación necesarios para llevar a cabo la revisión completa del texto elaborado, tanto del contenido como de la forma, que incluye la edición.	4.2.e
Saber ser	N5/5 Interiorizar	Modificar su texto para ajustarlo a las normas académicas establecidas tanto de forma como de contenido.	3.3.b 4.3.d,e,g,i

Saber conocer.

El Eje 1 comienza con una explicación teórica sobre los objetivos y tipos de revisión de texto escrito; luego se analiza a detalle el contenido de una Guía para la revisión que se compone de cinco aspectos más comunes que suelen evaluarse: coherencia, cohesión, adecuación, normativa y edición. En los Ejes 2 y 3 se analiza cada uno de estos.

Saber hacer.

Consiste en el uso de la Guía para la evaluación del propio texto.

Saber ser.

Las actitudes que se desarrollan en este módulo son: autocrítica, discernimiento, evaluación, pensamiento y argumentación crítica, capacidad de diálogo, organización de actividades y manejo de conocimientos disciplinares y profesionales.

Tabla 39

Temas sugeridos para el contenido del Módulo 9

Competencias educacionales	Eje	Ítem/ Paso
Saber conocer	1. Aspectos de la revisión textual	Objetivos y tipos de revisión
		Instrumentos para la revisión
		<i>Guía para la revisión de un texto:</i> Cinco aspectos que revisar
Saber hacer	2. Revisión y corrección	La coherencia [1/5]
		La cohesión [2/5]
		La adecuación [3/5]
Saber ser	3. Edición	Normativa [4/5]
		Edición del texto [5/5]
Saber hacer	4. Actividad de práctica	Resolver la <i>Guía para la revisión del texto</i>
		Autocrítica
		Discernimiento
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	Evaluación
		Pensamiento y argumentación crítica
		Capacidad de diálogo
		Organización de actividades
		Manejo de conocimientos disciplinares y profesionales



Etapa 3. Socialización de la escritura

El modelo cierra con la etapa de socialización que se compone solo de un módulo que lleva el mismo título. Este elemento que se agrega al Ciclo de escritura de la PGD responde a la necesidad de otorgar sentido a la actividad de escritura, de fomentar la autocritica y la retroalimentación útil.

Módulo 10. Socialización de la escritura

Como se observa en la Tabla 40, el nivel taxonómico en este módulo se encuentra en el nivel más alto, pues se le pide al estudiante evaluar el trabajo realizado a lo largo de los módulos anteriores, tanto el propio como ajeno y además elaborar una retroalimentación fundamentada de los mismos. La actividad que cierra el modelo es la publicación del texto realizado.

Tabla 40

Objetivos y competencias ALFIN del Módulo 10

Competencias educativas	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N5/6 Evaluar	Evaluar críticamente el trabajo de un compañero.	
	N5/6 Evaluar	Valorar el mérito de su trabajo realizado a lo largo de todos los módulos	2.1.e 3.2.c,h 4.1.b
	N6/6 Crear	Derivar un texto nuevo a partir de la retroalimentación obtenida como resultado de la socialización de la escritura.	
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Publicar su texto en formato digital en internet.	5.2.c
Saber ser	N4/5 Armonizar	Cuestionar de manera crítica a sus compañeros sobre el trabajo realizado.	2.3.f 3.2.a,b, 4.3.a,h,i

Saber conocer.

El Eje 1 es una dinámica de socialización en la que se comparten los trabajos realizados en su versión final y su ejecución se adapta a las necesidades particulares del contexto. Se lleva a cabo una discusión grupal y una retroalimentación por parte del docente. El Eje 2 se dedica a la reflexión a partir de los resultados de los instrumentos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). El Eje 3 tiene que ver con la socialización del texto en el mundo digital; es una actividad en la que se estudian tres conceptos: comunicación, difusión y divulgación de la ciencia.

***Saber hacer.***

En este Eje 4, se publica el texto realizado a lo largo de los 10 módulos adaptado a un formato distinto al original.

Saber ser.

Las actitudes del Eje 5 son autocrítica, reflexión, expresión oral y escrita, discernimiento, evaluación, pensamiento y argumentación crítica, capacidad de diálogo y comprensión de la información.

Tabla 41

Temas sugeridos para el contenido del Módulo 10

Competencias educativas	Eje	Ítem/ Paso
Saber conocer	1. Socialización de la escritura en el aula 2. Reflexión sobre el proceso y el resultado de la tarea de escribir: la perspectiva del estudiante 3. Socialización de la escritura en el mundo digital	Interacción social en el aula sobre los trabajos escritos La discusión grupal Retroalimentación del docente La heteroevaluación La coevaluación La autoevaluación La comunicación de la ciencia La difusión de la ciencia La divulgación de la información
		4. Actividad de práctica
		Publicar un texto en formato digital en internet.
Saber hacer		Autocrítica Reflexión Expresión oral y escrita Discernimiento Evaluación Pensamiento y argumentación crítica Capacidad de diálogo Comprensión de la información
Saber ser	5. Actitudes, hábitos y valores	



Capítulo IV. Análisis de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados del instrumento aplicado. Se presentan los datos cuantitativos obtenidos de cada uno de los 109 ítems, así como los cualitativos registrados en el espacio que se dispuso en cada ítem para escribir un comentario o sugerencia.

Como se detalló en el capítulo de metodología, los participantes se seleccionaron del *Directorio EXIT*, del cual se obtuvo la ficha de contacto de 910 expertos en ALFIN, de los cuales se eliminaron 33 que no incluían la dirección de correo electrónico en su ficha personal. Posteriormente, se eliminaron 80 contactos que pertenecían a 24 países no hispanohablantes. Por lo tanto, se contactaron 797 participantes de 16 países: España (536), Colombia (105), México (44), Perú (25), Cuba (24), Argentina (20), Ecuador (15), Chile (14), Costa Rica (3), Bolivia (2), Paraguay (2), Uruguay (2), Venezuela (2), Nicaragua (1), Puerto Rico (1) y República Dominicana (1). De este total, 109 correos resultaron no ser funcionales ya que los mensajes enviados rebotaban, es decir, no podrían ser entregados. Por otro lado, 22 expertos respondieron que no participarían en el cuestionario debido a la carga de trabajo, así que el total de profesionales a quienes se les invitó a participar fue de 666, pero solo 35 regresaron el instrumento respondido.

En el análisis cualitativo se citan fragmentos extraídos de los comentarios que los participantes registraron en el instrumento, los cuales eran opcionales; la manera como se identifica a los participantes es numérica, empleando la letra *P* (de participante) seguida por un número asignado a cada participante, entre el 1 y el 35. Del total de participantes, fueron 19 mujeres y 16 hombres de once países.

Tabla 42

Número de encuestados por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	19	54.3	54.3	54.3
Masculino	16	45.7	45.7	100.0
Total	35	100.0	100.0	

La mayoría de los participantes provinieron de España, que, proporcionalmente, es el país con el mayor número de expertos registrados en el *Directorio EXIT*. En la Tabla 43 se observan los números de encuestados de cada uno de los once países de los que se obtuvieron respuestas.

**Tabla 43***Número de encuestados por país*

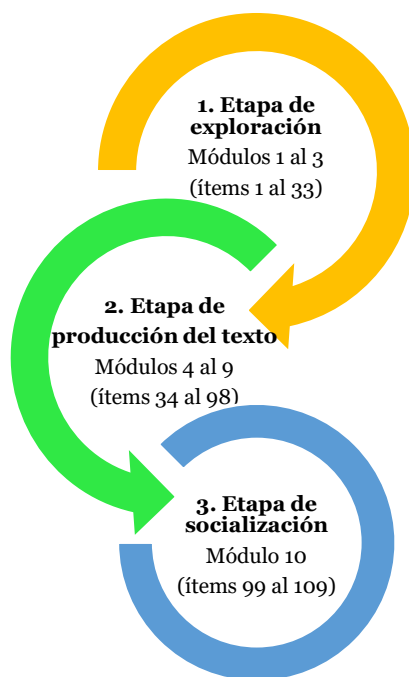
País	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
España	14	40.0	40.0	74.3
México	6	17.1	17.1	91.4
Colombia	4	11.4	11.4	25.7
Cuba	3	8.6	8.6	34.3
Chile	2	5.7	5.7	14.3
Puerto Rico	1	2.9	2.9	100.0
Venezuela	1	2.9	2.9	8.6
Argentina	1	2.9	2.9	2.9
República Dominicana	1	2.9	2.9	5.7
Nicaragua	1	2.9	2.9	94.3
Perú	1	2.9	2.9	97.1
Total	35	100.0	100.0	

Cabe mencionar que solamente la información acerca del sexo y del país fue la única información personal que se registró de los participantes, ya que no se consideró relevante para este estudio considerar otros datos. Esto también permitió mantener la confidencialidad y anonimato de quienes respondieron el cuestionario, ya que, al momento de recabar los datos, algunos de los que respondieron, incluso quienes no lo hicieron, expresaron no querer ser identificados en este trabajo.

Respecto al análisis cuantitativo, se realizó un análisis estadístico de mediana, rango (mínimo y máximo) y percentiles, de los cuales se consideró que el dato que arrojaba información más sobresaliente para el estudio es la mediana. La estructura del contenido del instrumento, igual que el modelo, estuvo conformada por tres etapas: exploración, producción textual y socialización (ver Figura 15). Como ya se ha señalado, esta organización facilita la adaptación de la enseñanza de la redacción académica a cualquier género discursivo académico-estudiantil desde el enfoque de ALFIN.

**Figura 15**

Ciclo de escritura académica desde el enfoque de alfabetización informacional



En los siguientes párrafos se presenta el análisis de los 109 ítems organizados en diez módulos. La forma en que se presenta el contenido de este análisis es la siguiente: primero se muestra una figura que se repite en cada módulo con el objetivo de ubicar el módulo en cuestión con la intención de facilitar la lectura y su localización dentro de esta estructura modular, ofreciendo así la posibilidad de visualizar el módulo anterior y posterior al que se está leyendo; luego el resultado cuantitativo con su respectiva tabla de estadísticos (ver Tabla 44), y finalmente el análisis cualitativo de cada ítem.

Análisis de la etapa 1 de exploración. Módulos 1 al 3 (ítems 1 al 33)

La etapa de exploración comprende los módulos 1 a 3 y estos integran los ítems del 1 al 33. Desde el punto de vista de la PGD, la exploración implica el análisis del contexto y de las características del género discursivo que se pretende enseñar a escribir, y como se explicó en el capítulo de metodología, en este proyecto se agrega otro elemento que es el de ALFIN.

La etapa de exploración es el primer acercamiento del estudiante al tema de estudio, se llama exploración porque ofrece un panorama general acerca de la importancia del contexto social en el que se produce y consume el género discursivo en cuestión; luego, en el segundo módulo se estudian las características específicas de dicho género y en último lugar, como una aportación de este proyecto se estudia el ciclo de ALFIN para resaltar su papel en la formación universitaria.

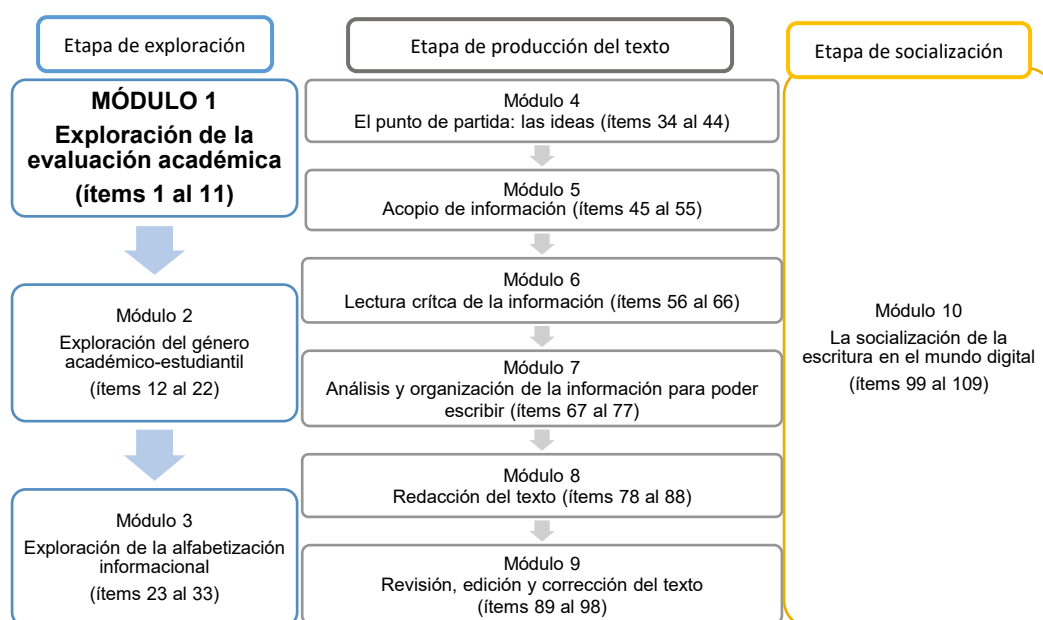


Módulo 1. Exploración de la evaluación académica

En el módulo de apertura se hace un análisis del contexto social en que se produce y se consume el género discursivo en cuestión. En este caso, al tratarse de un género académico-estudiantil evaluativo, la evaluación es el tema central. La propuesta temática abarca los diferentes programas (institucional, docente y estudiante), los instrumentos de evaluación y los tipos de evaluación en el aula: diagnóstica, parcial (o formativa) y sumativa.

Figura 16

Ubicación del Módulo 1 en el modelo



Según los resultados de las medianas, se observan varios ítems con tres puntos; de estos, cabe resaltar el ítem 5 acerca de la evaluación parcial. Este no obtuvo el puntaje máximo y es relevante resaltarlo, ya que toda la propuesta que se desarrolla a lo largo de los diez módulos gira en torno a este tipo de evaluación. Otros temas que también obtuvieron esta puntuación son: (1) tipos de programas de estudio; (2) la lista de cotejo y guía de observación; y (3) el cuestionario. Las medianas de los demás ítems resultaron en un valor de 4, entendiéndose así que son aspectos que los encuestados consideraron más importantes.

**Tabla 44***Estadísticos del Módulo 1*

Eje	Paso/Ítem	Mediana	Rango	Mín	Máx	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: los distintos programas en una asignatura	1. Tipos de programas de estudio	3.00	3	1	4	3.00	3.00	4.00
	2. El programa del estudiante	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	3. El material de trabajo del curso	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 2. Saber conocer: los tipos de evaluación académica	4. Evaluación diagnóstica	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	5. La evaluación parcial	3.00	3	1	4	3.00	3.00	4.00
	6. La evaluación sumativa	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 3. Saber conocer: instrumentos para la evaluación académica	7. La rúbrica	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	8. La lista de cotejo y la guía de observación	3.00	3	1	4	3.00	3.00	4.00
	9. El cuestionario	3.00	3	1	4	2.00	3.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	10. Elaborar un instrumento de evaluación para un trabajo académico.	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber conocer	11. Discusión en equipo, Actitud crítica, Trabajo en equipo, y Compromiso	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 1. Tipos de programas de estudio.

Según los comentarios de los expertos encuestados, hacer un análisis sobre los distintos programas (institucional, docente y estudiante) es fundamental para la formación del estudiante (P15) y una excelente idea (P2, P23) llevarlo a la práctica; aunque también hay quien opinó que es solamente de interés para las instituciones educativas (P19) por lo que no llamará la atención del estudiante. La importancia de este ítem, tanto para el profesor como para el estudiante, radica en la comprensión de la organización del programa de estudio; para esto, se sugiere incluir también las competencias generales o específicas, resultados de aprendizaje y actividades formativas (P30). En España, estos documentos se conocen como *guía docente* y su existencia es imprescindible y obligatoria (P29).

Entre las sugerencias obtenidas respecto a este ítem se observan dos ideas opuestas, por un lado, se propone incluir una explicación acerca de cómo se relacionan los tipos de programas entre sí con el objetivo de que el estudiante comprenda cómo se obtuvo el programa del estudiante que tiene en sus manos y que le servirá de guía durante su curso (P16). Pero, por el contrario, hay quien opina que hacer esto (los distintos programas) supone una mayor carga de trabajo para el



docente y, por lo tanto, es mejor limitarse al programa institucional, ya que solo con éste se puede cumplir el objetivo (P22).

Las observaciones que se hicieron para este ítem fueron dos: (1) que este tema corresponde más bien a aspectos metodológicos y de planificación y, por lo tanto, se encuentran fuera del objetivo de la propuesta que aquí se presenta, ya que es parte de otros ámbitos (P5); y (2) que puede resultar intrascendente para el estudiante (P6).

Ítem 2. El programa del estudiante.

Se considera un documento imprescindible desde el inicio de un curso (P12), ya que siempre ayuda (P29), sobre todo para afianzar cada uno de los aspectos sustanciales de un curso y para que el estudiante se apropie de los temas y de la programación de las actividades (P16), además sirve como guía, por eso debe contener todo lo que necesita para conducir el autoaprendizaje (P25). Se sugiere que sea detallado, con epígrafes y subepígrafes (P18) y con un diseño atractivo para captar la atención de los estudiantes desde un inicio (P2), también que esté disponible con antelación y que sea flexible para adecuarse a la realidad del estudiante (P17).

Este programa es decisivo y relevante, ya que es realmente el pacto didáctico entre el profesor y el estudiante (P22), dado que suele asumirse como un contrato pedagógico e institucional (P23). Además, es pertinente para que el estudiante tenga información sobre los contenidos y las habilidades a desarrollar (P6), así como para revisar el perfil, los objetivos y metas de aprendizaje (P15). Teniendo en cuenta que los docentes actualizan de manera personal el programa (P7), es indispensable mantener un diálogo abierto con el estudiante y que se sienta incluido (P10) a la hora de llevar a cabo algún ajuste. La ventaja de incluir este tema de estudio y aplicarlo de manera adecuada es que contribuye a que desde el inicio de la asignatura el estudiante tenga a su disposición el programa, ya que esto le da certidumbre y claridad sobre lo que se espera que aprenda y, específicamente (y más importante aún), qué debe realizar para ello (P4).

Ítem 3. El material de trabajo del curso.

Este tema se enfoca en uno de los elementos del programa del estudiante; en particular, se refiere a los materiales y recursos que se utilizarán a lo largo del curso. Sobre todo, centra su atención en la sección de bibliografía para mostrar al estudiante cómo y dónde obtener las fuentes que se van a emplear. Incluye también las distintas *guías* y todo el material que conformará el *portafolios* del estudiante para evaluar el curso.

El análisis cualitativo de este ítem señala que se trata de un tema imprescindible desde un principio (P12) y un apoyo a lo largo del curso; por eso, es bueno destacarlo y enfatizarlo siempre en clase (P28, P29). Es un paso fundamental para que el estudiante pueda identificar los recursos



didácticos y las fuentes de información que el docente ha seleccionado previamente (P16). Se sugiere que se trate de un material que tenga los recursos de información necesarios (P6), que sea accesible y online (P20), además de flexible y adaptable a la realidad social (P19).

Es importante aclarar qué material proporcionará el docente y cuál conseguirá el estudiante y, respecto al material didáctico a utilizar, asegurarse de que realmente facilita los procesos de autorregulación del aprendizaje del estudiante (P22). Además de que estén disponibles y actualizados, tanto para docentes, como para los estudiantes (P30).

A manera de sugerencia se señaló distinguir entre referencias generales (textos, filmes o piezas periodísticas) que pueden ser de interés para los estudiantes y las referencias del curso o de lectura obligatoria (aquellas que se emplearán), también considerar invitar a los estudiantes a buscar otras referencias de manera autónoma, teniendo en cuenta que la autonomía es esencial para la formación de ciudadanos y profesionales (P23). Sobre esta misma idea, también se mencionó ofrecer al estudiante la “opción de que mejore o agrande este material” (P32).

En cuanto a las observaciones, se comentó que no queda claro si se trata únicamente del programa del docente en el que se incluyen los materiales del curso y otros aspectos didácticos (P11); también se señaló evaluar la actualización del tema en sí (P15). En los ítems del 4 al 6 se estudian los tres principales tipos de evaluación: diagnóstica, parcial (también llamada formativa) y sumativa, con el objetivo de que el estudiante se familiarice no solo con las características (estructurales y de contenido), sino con la manera adecuada de responder cada una de ellas.

Ítem 4. Evaluación diagnóstica.

El diagnóstico inicial sirve para determinar las habilidades específicas en las que el estudiante debe trabajar (P6), así como el nivel de conocimiento previo (P16), por eso es imprescindible en un principio (P12), pues es una actividad básica (P15) para cualquier asignatura sin importar el tipo de contenido, aun así, muchas veces no se le da suficiente importancia (P3), pues se dice que muy pocos docentes la realizan (P7). Sin embargo, es sumamente recomendable incluir este tipo de evaluación, porque al identificar el nivel de conocimiento de los contenidos de la asignatura se pueden tomar decisiones sobre estrategias didácticas, sean grupales o individuales. Pero también tiene otra utilidad al final del curso, por ejemplo, se puede aplicar el mismo instrumento al concluir la asignatura para valorar el nivel de aprendizaje comparando el antes y el después (P4).

Los resultados de la evaluación diagnóstica permiten al docente replantear o reorientar algunas estrategias de aprendizaje y de evaluación que previamente ya están en el programa del estudiante (P16, P22). También pueden servir para ajustar el contenido del programa a los



intereses de los estudiantes, en la medida de lo posible (P30). Entre las sugerencias recibidas, los expertos indicaron que el diseño de esta evaluación debería seguir una plantilla o pauta básica (P19), así como incluir estudios de caso que muestren conceptos en situaciones académicas reales, además de explicar la importancia de la evaluación como herramienta valiosa para el aprendizaje continuo (P18).

Ítem 5. La evaluación parcial.

Se considera una evaluación básica (P14) e imprescindible desde el inicio (P11), aunque hay quien considera que es útil solo “si los contenidos son muy extensos” (P15), en los que es necesario dividir en exámenes o trabajos parciales de tipo práctico, grupales o individuales (P29). Sumado a esto, también se cree que esta evaluación puede ser contraproducente si el alumnado la percibe como un simple medio para aprobar (P18), quizás por este mismo motivo hubo quien sugirió incluir únicamente la evaluación final y eliminar la parcial (P9).

Por otro lado, se propuso más bien hablar de la evaluación de proceso (P10) o también de la evaluación sistemática, como una propuesta más favorable para dar un seguimiento continuo del progreso del estudiante (P24). A manera de observación, se indicó que este tipo de evaluación responde a una metodología “excesivamente centrada en los contenidos de la asignatura y no en el desarrollo de las competencias específicas a ella vinculadas” (P21). Un participante que compartió su propia experiencia señaló que, teniendo en cuenta que la fuente del aprendizaje no es el trabajo del docente, sino el del estudiante en sus clases solicita un número elevado de trabajos, con lo cual, la evaluación parcial tiene un papel fundamental, sin embargo, hay que tener en cuenta que estas tareas deben estar diseñadas de tal manera que no puedan realizarse utilizando la IAG, lo cual no quiere decir que no deba integrarse el uso de ésta en alguna parte de las tareas asignadas (P22).

Ítem 6. La evaluación sumativa.

La evaluación sumativa (también llamada final) se considera una actividad básica (P14), aunque siempre acompañada de la evaluación formativa “que dé información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y que favorezca los procesos metacognitivos de autorregulación del proceso” (P21). Una ventaja de esta evaluación es que es útil para conocer las habilidades adquiridas (P5) y que además obliga a llevar un correcto seguimiento de las actividades del estudiante (P6), ya que al final se hace la suma de todas las actividades realizadas.

Esta evaluación supone una ventaja tanto para el docente como para el estudiante, desde el punto de vista cuantitativo (P15). Por eso, como sugerencia, se indicó agregar el elemento cualitativo (P10), pero este tema se aborda en el Eje 5 (ver ítem 11), dedicado al saber ser.



Adicionalmente, se señala que deberían tenerse en cuenta otros sistemas de evaluación, por ejemplo, la coevaluación (P18).

Los siguientes tres ítems tratan acerca de los cuatro principales instrumentos de evaluación de competencias. Para evaluar el saber conocer se utiliza el cuestionario, para el saber hacer la lista de cotejo y la rúbrica y para el saber ser, la guía de observación.

Ítem 7. La rúbrica.

La rúbrica es un instrumento importante para guiar la evaluación y para justificar ante el estudiante el origen de sus calificaciones (P21, P22), es decir, su uso permite que el estudiante conozca de antemano qué y cómo será evaluado (P2, P19). La clave de este instrumento está en establecer previamente criterios de evaluación (P5, P14), mismos que deben describirse detalladamente (P19) para procurar que la evaluación sea homogénea (P12). Se trata, pues, de un instrumento confiable y objetivo (P15) de mucha utilidad, tanto para el profesor como para el estudiante (P18). Sin embargo, algunos docentes no la utilizan (P6), incluso se cree que no es imprescindible (P21).

Una de las sugerencias recibidas fue la de evitar evaluar únicamente elementos conceptuales, sino tener en cuenta las capacidades y habilidades adquiridas (P9). Precisamente, el enfoque por competencias tiene en cuenta todas estas aristas, mismas que deben verse reflejadas en la evaluación. También se sugiere evitar el modelo de rúbricas genéricas y burocráticas actuales (P22).

Ítem 8. La lista de cotejo y la guía de observación.

Ambos son de gran interés y relevancia como instrumentos de evaluación de procesos complejos y ricos en información (P21), así como para obtener datos que permitan mejorar las deficiencias identificadas (P5), ya que deben ser sencillos y de fácil realización (P18). A pesar de que el uso de estos instrumentos depende del alcance y de la intención de la propuesta (P13), hay quien opinó que es especialmente útil en la evaluación diagnóstica (P15) aunque también deben tenerse en cuenta otros instrumentos, como las matrices de evaluación o la evaluación basada en escenarios (P17), por el contrario, hay quien dice que nunca los ha usado (P19) y si bien pueden ser pertinentes, requieren de mayor esfuerzo e inversión de tiempo del docente (P34).

Ítem 9. El cuestionario.

El cuestionario es el instrumento que se utiliza para medir las competencias del saber conocer; por eso es muy importante y útil (P19). Generalmente no falta en los procesos de evaluación (P15). Aunque hay quien consideró que es menos fiable que la redacción o la evaluación



oral (P28), por eso es importante la diversificación de instrumentos (P30); una opción a tener en cuenta es el portafolio (P10), aunque esto depende en gran medida del tipo de enseñanza (P12).

Los expertos recomendaron que el cuestionario sea sencillo y no excesivamente largo (P18), además de no perder de vista que en ocasiones solo es útil para conocer la percepción del propio estudiante sobre su aprendizaje (P9). Adicionalmente, se sugiere incluir preguntas abiertas (P21) que permitan al estudiante expresarse, un poco a modo de entrevista (P21, P31) para profundizar en aspectos concretos individuales de cada estudiante (P21); las preguntas abiertas también favorecen la retroalimentación del estudiante (P32). La desventaja de este tipo de instrumentos es que requieren de mayor esfuerzo y tiempo del docente (P34).

Ítem 10. Eje 4. Elaborar un instrumento de evaluación para un trabajo académico escrito.

En el modelo presentado a los expertos, el Eje del saber hacer consiste en una actividad práctica en la que entra en juego lo estudiado a lo largo del módulo. En este caso, dicha actividad consiste en elaborar un instrumento de evaluación en equipo, lo cual implica, entre otras cosas, entender los indicadores en un proceso (P31), así como sustentarlo en modelos de presentación acordes a un nivel (P14).

Los comentarios que se recibieron sobre este ítem tienen que ver principalmente con las ventajas de llevar a cabo la actividad, por ejemplo, que permite al estudiante conocer el proceso de diseño y elaboración de un instrumento de evaluación. Un participante sugirió elaborar uno o varios, pues siempre dará un mejor prisma de la realidad del estudiante (P28), además de que permite invitar al estudiante a pensar de manera crítica y creativa en cómo medir los aprendizajes obtenidos (P27). Incluso se puede incorporar un juego de roles como actividad complementaria, en el que los estudiantes sean parte de un comité académico responsable de diseñar un instrumento de evaluación (P17). De esta forma, el estudiante experimenta los dos papeles o roles, con lo cual se logran los objetivos del programa (P15).

Adicionalmente, esta actividad contribuye a mejorar la comprensión del estudiante respecto a las pautas que se suelen pedir en los trabajos académicos y cómo se evalúan, pues este proceso de elaboración de un instrumento le permite reflexionar acerca de sus necesidades formativas, de los procesos de elaboración y de la revisión de un producto final para ver si se adecua a lo requerido (P21). Sin duda, sirve como una guía para los estudiantes y para el seguimiento de sus acciones (P6). Con razón, los participantes coinciden en que es una actividad que sirve de apoyo al estudiante y al profesor para una evaluación transparente (P9) y también enriquece los conocimientos previos (P16). Sin embargo, no todos opinaron igual; hay quien



consideró que, si esta actividad es para el estudiante, entonces no es tan relevante; en cambio, si el destinatario es el profesor, entonces es un punto crucial (P25).

Ítem 11. Eje 5. Saber ser

En este Eje se abordan las siguientes competencias: discusión en equipo, actitud crítica, trabajo en equipo y compromiso. Los comentarios de los participantes coincidieron, por ejemplo, en que es “relevante en la praxis del humanismo” (P2). Se resaltó la importancia de que el estudiante desarrolle este tipo de actividades y valores que contribuyen al pensamiento crítico (P3). Acerca de las competencias de la lista, se mencionó que el trabajo en equipo sigue siendo un reto, ya que se suele pensar que éste consiste en la división de las tareas entre los miembros del equipo y no en un diálogo colectivo que les permita discutir y llegar a acuerdos a partir de bases científicas y experiencias personales (P3). Esta misma idea también se señaló en otro comentario acerca de la importancia de fomentar el cooperativismo, en donde el saber ser contribuye a la formación profesional al fomentar las relaciones con sus compañeros y con el entorno, a respetar las ideas de los demás, para finalmente llegar a conclusiones de manera grupal (P15), pero ante esto, muchos docentes no hacen suficiente énfasis y esto limita la acción de otros (P6).

Las competencias enlistadas sirven para el manejo crítico de la información (P5) y para valorar la autorreflexión y la coevaluación (P10), aunque dicho logro depende en gran medida de las competencias blandas y duras que poseen los participantes (P14). Se sugiere agregar a la lista: liderazgo (P16), coeducación y perspectiva de género, por ejemplo, referentes femeninos en todas las etapas de la investigación y el aprendizaje (P18), así como comunicación efectiva, creatividad y temas relacionados con la innovación y el emprendimiento (P34).

Es de vital importancia que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo y se les incentive a lograr los objetivos comprometiéndose y apoyándose entre sí (P27). Todas las competencias incluidas aquí son necesarias para la formación humanística y profesional del estudiante (P21). Por eso se dice que es magnífico incluir este ítem sobre habilidades blandas (P25). Aunque no siempre es fácil medir los resultados de este Eje en particular, pues depende de la ética y la honestidad de cada individuo del grupo (P28), ante esta situación se sugiere separarlos para analizar cada uno (P30).

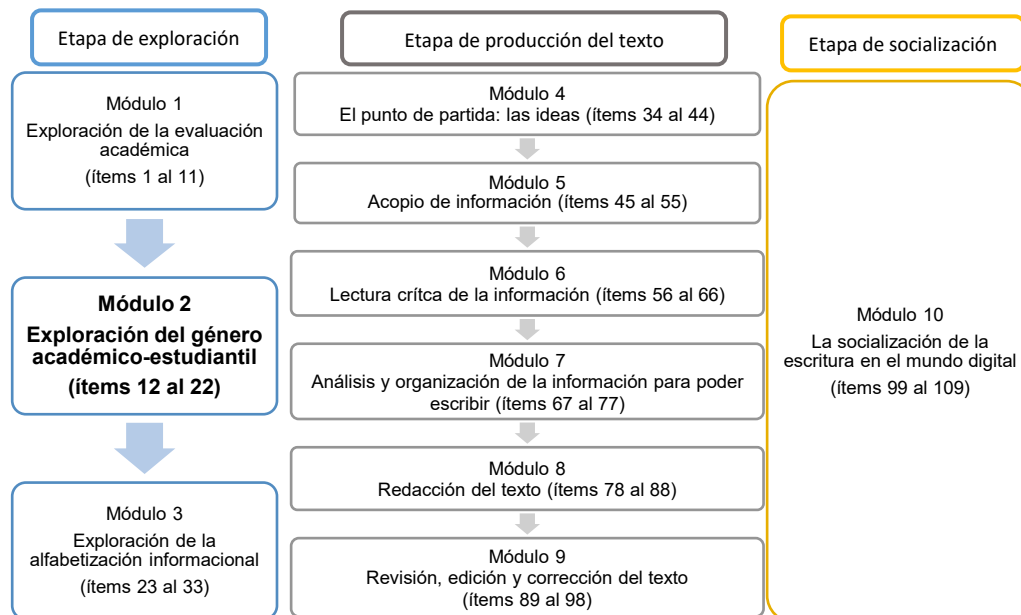


Módulo 2. Exploración del género académico-estudiantil

En este segundo módulo de la etapa de exploración se estudian los géneros discursivos en general para luego enfocarse exclusivamente en los de los estudiantes, que consisten principalmente en tres campos académicos: estudio (apuntes de clase), evaluación (exámenes) y difusión (ponencia). El módulo abarca los ítems del 12 al 22.

Figura 17

Ubicación del Módulo 2 en el Modelo



En este módulo, todos los ítems obtuvieron el máximo puntaje excepto el número 12 sobre *Los géneros discursivos en el contexto académico: los de docentes y los de estudiantes*, como se puede comprobar en la Tabla 45; el resultado de la mediana indica 3.00. En la sección de comentarios se recibieron 12 aportaciones, que se exponen en el párrafo siguiente.

Tabla 45

Estadísticos del Módulo 2

Ejes	Paso/Ítems	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: los géneros discursivos del contexto académico	12. Los géneros discursivos del contexto académico: los de docentes y los de estudiantiles	3.00	3	1	4	3.00	3.00	4.00
	13. El género académico- estudiantil	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	14. La evaluación parcial: definición, características y tareas implicadas	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	15. Caracterización del parcial escrito	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00



Ejes	Paso/Ítems	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 2. Saber conocer: el parcial escrito	16. Las consignas, instrucciones, reactivos o preguntas: las operaciones cognitivas y lingüísticas, la organización de la respuesta	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	17. Las respuestas: el texto argumentativo, actividades previas a su elaboración y problemas más frecuentes	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 3. Saber conocer: la expresión escrita de nivel superior	18. El enfoque procesual de la composición escrita en siete etapas	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
	19. El conocimiento lingüístico	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	20. El conocimiento del mundo	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	21. Confeccionar un parcial escrito.	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber ser	22. Comprensión de la información, actitud crítica, capacidad de aprendizaje, capacidad de diálogo, manejo de conflicto, organización de actividades y distribución y ejecución de roles.	4.00	4	0	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 12. Los géneros discursivos del contexto académico: los de docentes y los de estudiantes.

En los comentarios se reflejan opiniones muy positivas y sugerencias útiles; algunos consideran que el tema es imprescindible para la construcción del conocimiento (P11), otros lo califican como fundamental (P21) para que el estudiante diferencie los géneros discursivos (P15). Hubo tres sugerencias: (1) abordar el género discursivo de manera genérica (P4); (2) tener claridad en las pautas de la asignatura (P9); y (3) incorporar la mirada coeducativa o feminista y la escritura inclusiva (P18). Por el contrario, hay que añadir que dos participantes indicaron que este no es un tema relevante para el estudiante (P5, P23).

Ítem 13. El género académico-estudiantil.

De los tres comentarios obtenidos acerca de este tema, uno expresó que no es un tema significativo (P15), otro que es necesario hacer énfasis en este tema para la formación académica del estudiante (P6 y P16) y el tercero, que es de vital importancia (P22).



Ítem 14. La evaluación parcial: definición, características y tareas implicadas.

En este caso, se obtuvieron dos respuestas positivas y tres sugerencias. En el primer caso se indicó que el tema es importante para identificar fortalezas y debilidades de aprendizaje (P5), así como para permitir que el estudiante perciba que está realizando un avance progresivo y mejora de cara a la evaluación final (P19). Las sugerencias recibidas consistieron únicamente en hacer un cambio en la ubicación del tema; uno sugirió moverlo al punto 2 (P15) y otro al siguiente Eje (P34).

En los ítems 15, 16 y 17 se estudian las características y las actividades o tareas implicadas en la elaboración de la respuesta de un examen de este tipo. El ítem 16 se enfoca en la pregunta (también llamada consigna, instrucción o reactivo), el 17 en el proceso de elaboración de la respuesta que en este caso consiste en una investigación breve. A continuación, se presentan los comentarios obtenidos.

Ítem 15. Caracterización del parcial escrito.

Se trata del instrumento de evaluación por excelencia (P15), de hecho, uno muy importante (P31), aunque depende del tipo de escrito que se solicite (P14). Los expertos sugieren constatar que esté centrado en competencias (P16), que se describa de manera pormenorizada cada una de sus partes (P3) y que sea más útil si va acompañado de una exposición oral (P18).

Ítem 16. Las consignas, instrucciones, reactivos o preguntas: las operaciones cognitivas y lingüísticas, la organización de la respuesta.

Después de la descripción del examen como género discursivo, se analiza uno de sus elementos que es la pregunta del examen, acerca de esto un participante consideró que el tema es muy pertinente porque el estudiante necesita las pautas que guían paso a paso la manera de elaborar un parcial escrito (P21); otro en cambio consideró que no es posible llevarlo a la práctica, debido a que los docentes desconocen las operaciones cognitivas y de organización (P6). Respecto a las sugerencias recibidas, una tuvo que ver con la ubicación del tema en este Eje; se sugiere cambiarlo (P34), mientras que en otro comentario se propuso evitar la evaluación memorística (P9) y, por último, aplicar metodologías de evaluación (P14).

Ítem 17. Las respuestas: el texto argumentativo, actividades previas a su elaboración y problemas más frecuentes.

Si bien la respuesta más común en un examen parcial escrito de este tipo suele ser el texto expositivo o explicativo, en el caso de la propuesta temática que se presenta en este proyecto se



aborda el texto argumentativo, a esto se refiere el ítem 17, es decir, que la respuesta del examen consiste en la redacción de un texto argumentativo cuya elaboración implica una investigación breve este se ocupa de abordar este proceso. Los expertos lo consideraron un tema necesario, sobre todo en los primeros años de estudios (P15); sugieren fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en el aprendizaje (P9), también indican que se debe impulsar a la vez la expresión oral (P18), así como revisar la fundamentación taxonómica de las competencias ALFIN (P32) y corroborar la pertinencia del tema en este Eje (P34).

Ítem 18. El enfoque procesual de la composición escrita en siete etapas.

Precisamente para dar continuidad al ítem anterior, en este se estudia una guía del proceso de elaboración de un texto a través de siete etapas. Esta propuesta se basa en el enfoque procesual. De los comentarios que se recibieron, solo uno consideró que este enfoque es difícil de lograr porque comúnmente los estudiantes presentan deficiencias en la sistematización del conocimiento y, por otro lado, los docentes no cuentan con la experiencia requerida para llevar a cabo la propuesta que aquí se presenta (P14).

Otro comentario indicó que el enfoque de Venegas et al. (2016) no introduce los indicadores para controlar que el trabajo va en la dirección correcta (P31); sin embargo, cabe señalar que este es precisamente el motivo por el que se llevó a cabo este proyecto, para complementar dicho enfoque. Solo se obtuvo una sugerencia, en la que se señaló que sería conveniente considerar el desarrollo de la IA y su efecto en este tipo de trabajos, tema que se abordará en investigaciones posteriores.

El resto de los comentarios expresaron opiniones positivas respecto al tema, por ejemplo, que es muy relevante e interesante que se enfoque en el proceso y no solo en el resultado (P2), ya que este enfoque por etapas contribuye a que el estudiante vaya estructurando su documento de forma lógica, además se ha comprobado que el enfoque procesual funciona de manera exitosa para construir gradualmente un trabajo (P3). Otra ventaja es que permite al estudiante conocer los pasos para redactar un escrito (P15); además, se adapta fácilmente a metodologías activas y al trabajo en equipo (P18). Muchas investigaciones avalan la importancia del enfoque procesual para elaborar un trabajo académico escrito (P21) y la experiencia indica que es importante motivar a los estudiantes para comprender cada una de las etapas del proceso (P23). Los siguientes dos ítems, que cierran las competencias del saber conocer, tienen como objetivo reconocer que el texto, como materialización del pensamiento, requiere dos elementos fundamentales: el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo.



Ítem 19. El conocimiento lingüístico.

Acercas de este tema se hicieron tres sugerencias: (1) reforzar la enseñanza con lecturas y síntesis de textos y videos (P18); (2) abordar el tema desde una perspectiva funcional y pragmática, no como conocimiento teórico descontextualizado (P21); y (3) que se ejemplifique, de lo contrario, podría resultar irrelevante para el estudiante (P6).

Ítem 20. El conocimiento del mundo.

Se entiende como conocimiento del mundo el bagaje cultural determinado en gran medida por el contexto (por ejemplo, sociocultural), desde el punto de vista de los expertos se consideró un tema pertinente para que los estudiantes analicen cómo sus propios conocimientos previos pueden influir en la comprensión de un texto (P17) se trata de un conocimiento esencial para relacionar el conocimiento previo con el nuevo (P21). Por el contrario, también hubo quien consideró que esto es difícil de lograr porque los estudiantes no leen y no desarrollan un pensamiento crítico (P14) y que otra dificultad para llevarlo a cabo se debe al abismo entre docentes y estudiantes debido a los códigos culturales (P18).

A manera de sugerencia, un participante consideró que los puntos dos y tres del Eje deben abordarse antes del punto uno (P15), es decir, que el orden debería ser 19, 20 y 18. Finalmente, uno de los expertos incluyó una referencia para el estudio de este tema acerca de los referentes propios y ajenos (P31), misma que fue revisada para evaluar su pertinencia en el proyecto.

Ítem 21. Eje 4. Confeccionar un parcial escrito.

Para la actividad del Eje 4 del módulo se propone diseñar y elaborar un examen parcial escrito. Al respecto, los encuestados expresaron que esta es una actividad importante para que el estudiante sepa organizar el conocimiento valioso y explicitarlo durante la confección de este género discursivo (P22) y para conocer cómo se logra la objetividad en una evaluación (P16) Adicionalmente, esta actividad ayuda a trabajar de manera pautada y a recibir retroalimentación formativa (P9) de lo contrario se generaría confusión (P15).

Las sugerencias recibidas señalan que se debe cumplir con estándares académicos (P17), que sería interesante elaborar una prueba de opción múltiple (P18), esta actividad se realiza en el módulo 1; proporcionar indicaciones lo más concretas posible (P22), así como incluir otros tipos de trabajos prácticos (P29). Finalmente, un experto opinó que llevar a cabo esta tarea depende del plan de estudios (P6).



Ítem 22. Eje 5. Saber ser.

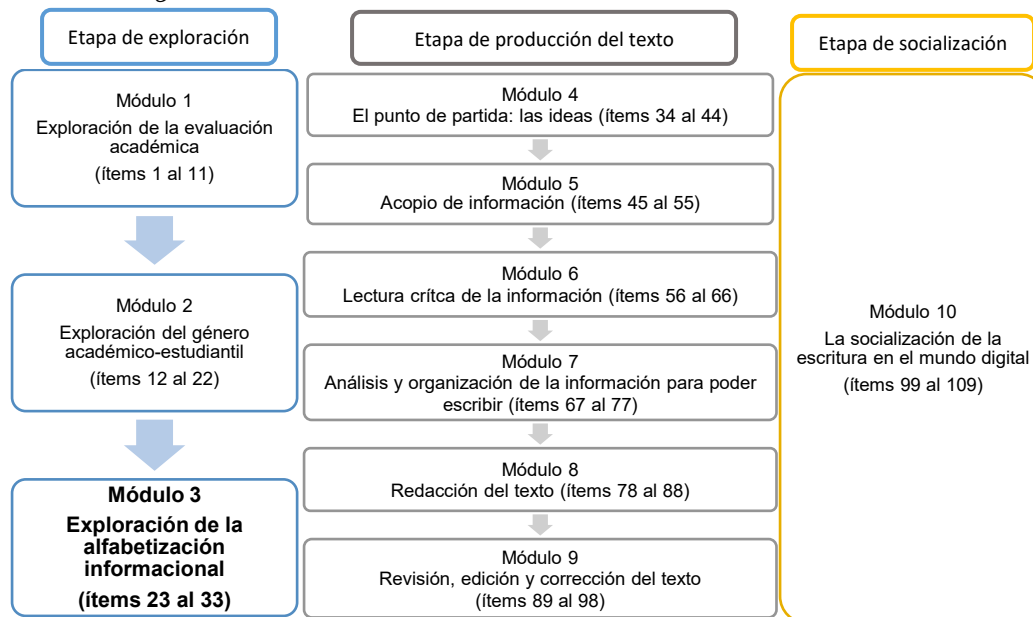
Las sugerencias del Eje 5 tienen que ver con agregar competencias a la lista propuesta, por ejemplo: la capacidad argumentativa (P10), la evaluación por pares o coevaluación (P11), la motivación (P16), la expresión oral, diálogo y aprendizaje en grupos (P18), la comunicación efectiva, creatividad e innovación y emprendimiento (P34). Sumado a esto, hay quienes consideraron que todos los aspectos propuestos son fundamentales para desarrollar el aprendizaje autónomo (P2) y necesarios para el estudiante universitario alfabetizado, aunque lograr este objetivo depende de las competencias tanto de los estudiantes como de los docentes (P14).

Módulo 3. Exploración de ALFIN

Este módulo es el último de la etapa de exploración y consiste en una aportación original de este proyecto al modelo de la PGD en el que la didáctica de la escritura se enmarca en dos ámbitos: el contexto, el género discursivo y el texto. En este caso se agrega una breve exploración de ALFIN a través de un recorrido por las etapas del proceso de investigación. Este módulo abarca de los ítems 23 al 33.

Figura 18

Ubicación del Módulo 3 en el Modelo



En todas las respuestas de este módulo, la mediana resultó en cuatro puntos; sin embargo, en la columna del mínimo se observan tres ítems en ceros, uno por cada competencia (saber conocer, saber hacer y saber ser, ver Tabla 46). En el saber conocer, esto ocurrió en el ítem 25 “Descubrir una idea interesante para investigar”, en el saber hacer, la actividad práctica titulada



“Utilizar la *Guía de ALFIN* para proponer una investigación” identificada con el ítem 32, y, por último, el saber ser que contiene una lista de actitudes que se ponen en práctica a lo largo del módulo. En los comentarios expresados por los expertos pueden encontrarse algunas explicaciones respecto a las respuestas obtenidas, las cuales se exponen en el análisis cualitativo a continuación.

Tabla 46*Estadísticos del Módulo 3*

Eje	Paso/Ítems	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: punto de partida	23. ALFIN en la universidad	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	24. El trabajo académico universitario	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	25. Descubrir una idea interesante para investigar	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 2. Saber conocer: manejo de la información	26. Acopio de información	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	27. La lectura crítica	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00
	28. Organización de la información: intertextualidad	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 3. Saber conocer: el uso de la información	29. Bases para la redacción en español	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	30. La redacción académica	4.00	2	2	4	4.00	4.00	4.00
	31. La revisión, corrección y edición del texto	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	32. Utilizar la <i>Guía de ALFIN</i> para proponer una investigación.	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber ser	33. Capacidad de diálogo, Pensamiento y argumentación crítica, Manejo de conflicto, Organización de actividades y Distribución y ejecución de roles	4.00	4	0	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 23. La alfabetización informacional en la universidad.

Respecto a la enseñanza de las habilidades ALFIN en la universidad, en general, los expertos coinciden en la importancia que supone para los estudiantes (P18, P34) y en el papel fundamental que tiene en el desarrollo habilidades transversales, por eso es recomendable que se aborde desde el primer curso (P11), sin dejar de lado la capacitación a los docentes (P14). Las recomendaciones incluyeron que “se debe fomentar el pensamiento crítico y el discernimiento de las noticias falsas y la identificación de información falsa en general” (P9), así como “explicar cómo ALFIN no solo ayuda a los estudiantes a gestionar información de manera efectiva, sino también a mejorar sus habilidades de pensamiento crítico y toma de decisiones” (P17). Debe enfatizarse la enseñanza de ALFIN y fomentar su desarrollo (P21), para lo cual se mencionaron dos aspectos



clave: la evidente necesidad de su instrucción explícita (P2) y el hecho de que no se valora lo suficiente (P28).

Ítem 24. El trabajo académico universitario.

Este ítem consiste en estudiar las características de un trabajo académico de nivel universitario, un tema útil para el desarrollo profesional de los estudiantes (P9), y es más importante aún ponerlo en práctica (P11). La ventaja de estudiar el tema es que facilita la contextualización del trabajo del estudiante (P21); debe impartirse de manera dinámica y breve, sobre todo a estudiantes de nuevo ingreso y docentes (P27). Cabe resaltar también que el tema incluye una explicación sobre lo que se espera del estudiante en la universidad, incluyendo los estándares académicos y las prácticas de investigación (P17). El objetivo del tema que abre el Módulo 3, como bien lo expresó un experto, consiste en ayudar al estudiante a “internalizar la importancia de la *Guía ALFIN* como instrumento de apoyo para llevar con éxito los trabajos académicos” (P15). Aun así, hay quien consideró que este tema es de interés principalmente para estudiantes de doctorado, pero no para los de licenciatura (P18).

Un participante que compartió su experiencia expresó que en su institución no se sigue una guía específica sobre la elaboración de trabajos académicos y únicamente se propuso el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) como manual de estilo, pero no es obligatorio, con lo cual hay vacíos de información sobre las características de los trabajos académicos (P7). Este hecho justifica la necesidad y la pertinencia de la enseñanza de los temas aquí propuestos.

Ítem 25. Descubrir una idea interesante para investigar.

La serie de actividades de exploración de ALFIN comienza con el estudio de estrategias de generación de ideas interesantes para investigar, un tema sin duda imprescindible (P5), ya que para identificar una idea o determinar una necesidad de información se requiere del estudio de las distintas “aplicaciones metodológicas, comparaciones entre casos, [y] contraste de otras investigaciones ya realizadas” (P18), sobre todo de las últimas tendencias de investigación (P19). Esto también permite impulsar otras capacidades, como la comprensión de la información, la lectura crítica y la clasificación de las fuentes de información (P9). Además, debe ser una actividad motivadora y útil para el estudiante (P11).

Entre las sugerencias que se recibieron se encuentra una experiencia que cuenta que en la enseñanza de temas como este le ha funcionado abordarlo a partir de los intereses del estudiante y no darles de antemano un mismo tema para todo el grupo, otra opción que ha dado buenos resultados es, teniendo en cuenta el tamaño del grupo y sus características, proponer un tema



general y luego que cada estudiante decida qué línea temática le interesa desarrollar de manera más específica (P3). Adicionalmente, también se sugirió ampliar la perspectiva de exploración más allá de la *idea* para investigar y considerar la identificación de *problemáticas* socialmente relevantes (P17). En otro caso se lee que “el aprendizaje relevante y significativo debe partir siempre de actividades que promuevan la indagación y el contraste de información” (P21). Finalmente, se propuso un cambio en la terminología del ítem a *plantear un tema de investigación* a partir de una previa revisión de la literatura (P29).

Ítem 26. Acopio de información.

En este ítem se obtuvieron diferentes opiniones; por un lado, hay quien consideró que se trata de una habilidad necesaria (P5), principalmente porque es la base de cualquier investigación, así como la de detectar noticias falsas (P18). Uno de los expertos opinó que más que acopio se necesita la *curaduría de la información*, que, en palabras del experto, esto implica saber buscar información en fuentes confiables, evaluarla y aplicarla al proceso de aprendizaje (P21).

Es esencial que se comience por la comprensión de diversas fuentes de información propias del contexto universitario, por ejemplo, el acceso a bases de datos especializadas y la exploración de revistas científicas, así como una visita a la biblioteca para que los estudiantes conozcan los recursos impresos y digitales con los que cuenta la institución (P17). Incluir la enseñanza para recabar fuentes importantes, por ejemplo, de revistas indizadas en el SSCI¹ (P19) o de tesis o hipótesis previas que permitan al estudiante estructurar la organización de su trabajo, a la vez que modifica las tesis previstas (P22).

También se recibieron recomendaciones sobre la terminología utilizada; se propone titular este ítem “recopilación de información” (P34) y colocarlo en el apartado “técnicas de investigación documental” (P14), o bien modificar el orden para que tenga una secuencia lógica (P32). Por último, cabe agregar que hay quien considera que este tema es importante, pero no vital, porque la información está disponible en un *clic* (P11), o que sí es importante, pero “que a veces menos es más” (P28).

Ítem 27. La lectura crítica.

Después del acopio de información, el siguiente paso es la lectura del material seleccionado; para esto, se propone el estudio de los distintos niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Los comentarios obtenidos concuerdan en que se trata de una habilidad imprescindible, sobre todo hoy en día (P5, P11, P28) y más aún para llevar a cabo un buen trabajo (P18), yendo

¹ SSCI: Social Science Citation Index, uno de los índices principales de la Web of Science.



más allá de la lectura comprensiva (P2), debido a que la lectura crítica es el Eje del aprendizaje eficiente, ya que posibilita el aprendizaje crítico y la creatividad (P21).

Es indispensable que el estudiante conozca los distintos niveles de lectura, pero, sobre todo, que sepa aplicarlos en diversas situaciones académicas, ya que la mayoría carece de este tipo de formación (P3), tal como lo demuestran en sus trabajos académicos en los que debido a que no llevan a cabo una lectura crítica, solo presentan una copia del material de lectura (P6). Dicha situación justifica la pertinencia de este Eje, ya que un alto porcentaje de los estudiantes lee, pero no entiende ni analiza los documentos de clase (P14). Por lo tanto, es necesario fortalecer la lectura, la escritura y el uso de normas para la escritura académica (P16), así como enseñar a comprender el contenido de un texto, incluir la evaluación crítica de las fuentes y tener en cuenta los errores más comunes, derivados de una lectura crítica de deficiente calidad (P17).

Ítem 28. Organización de la información: intertextualidad.

La intertextualidad es una de las principales características del trabajo académico y científico (P11), sin esta la información se queda solo en auscultación (P13) y, pese a su importancia, no suele presentarse como una acción propia de los estudiantes, sino más bien a solicitud de los profesores (P6). Se trata de una actividad clave que consiste en conectar ideas y presentar con solvencia los resultados en un trabajo escrito (P18). Es importante para la elaboración de un trabajo académico, ya que este debe estar basado necesariamente en el contraste y la discusión de resultados de investigaciones previas, así como en un marco conceptual derivado de la revisión bibliográfica (P21); por eso, su enseñanza es todo un reto (P14).

Su enseñanza implica, por ejemplo, la alusión explícita a la búsqueda de información en bases de datos académicas como *Web of Science* o *Scopus* y el uso de gestores de referencias como *Mendeley* o *Refworks* (P29), así como la identificación de autores, instituciones y recursos de información validados en la temática de la investigación que esté realizando (P34). Aparte, la ética, integridad académica y prevención del plagio son otros temas que se pueden explorar en este contenido (P17).

Ítem 29. Bases para la redacción en español.

Además de ALFIN, otra parte importante de este proyecto es el estudio de la lengua española, aunque en un nivel básico, se sugiere un recorrido por los distintos niveles de la lengua: lexicología, semántica, pragmática, morfología y sintaxis hasta el análisis del texto íntegro. Estas bases son el fundamento de toda arquitectura (P11); de esta manera, se evita la impartición de talleres descontextualizados de escritura en general, pues la alfabetización académica debe desarrollarse a través de las disciplinas específicas (P21).



Ítem 30. La redacción académica.

Este es el tema medular del proyecto. Después de estudiar las bases de la lengua española y de la redacción, el siguiente paso es la redacción del texto académico, una habilidad imprescindible (P5), debido a que es esencial saber comunicarse adecuadamente (P11), sumado a que los estudiantes conocen poco o mal las características de un texto académico (24). La redacción académica suele ser muy difícil para la mayoría de los universitarios (P6).

Para la enseñanza de este tema se sugiere puntualizar la congruencia de los argumentos, citación, capacidad de síntesis, análisis y buena ortografía (P9), utilizar un modelo de presentación de trabajos, por ejemplo, el *modelo IMRyD*² (P14), fortalecer el uso de distintas normas académicas (P16), mostrar otros trabajos como modelos (P18), enseñar la importancia y el uso del lenguaje técnico y profesional (P19), así como enfatizar las características de los géneros discursivos académicos (P21).

Ítem 31. La revisión, corrección y edición del texto.

Después de la elaboración del texto le sigue su revisión, edición y corrección. Estos procesos fueron considerados esenciales en todos los aspectos (P11) y tan fundamentales como saber redactar (P13), de hecho, la edición, escritura de segundo orden, es más importante (P22). Pero también hubo quien consideró que es importante únicamente para un tutor o para el docente, pero no para el estudiante (P18), pues él puede notar si falta o sobra información, por lo cual este también representa un momento de reflexión y evaluación sobre el proceso de búsqueda (P32).

Ítem 32. Eje 4. Utilizar la Guía de ALFIN para proponer una investigación.

Para el contenido de este módulo se utiliza la *Guía de ALFIN* (Ver Anexo X) con la orientación del docente, la actividad práctica del Eje 4 consiste en una propuesta de investigación que el estudiante debe presentar utilizando esta guía. Hubo quien opinó que este Eje del saber hacer debería estar más enfocado en la competencia que en el material a utilizar (P4). Sin embargo, otro experto opinó que este punto es clave para potenciar el enfoque de ALFIN como Eje de la alfabetización académica (P8), mientras que también se consideró importante en la medida en que se explicita la estructura, el diseño de la investigación y de cómo implementarlo (P21) y que la guía esté actualizada a los problemas de la sociedad digital del siglo XXI (P18).

La guía es una herramienta de participación en la formación académica (P15) y no es la única forma, pues no importa el nombre o la técnica, sino la planificación de actividades (P13), por eso también se sugirió encontrar otras maneras para que no se vea como *una camisa de fuerza*

² Introducción, Metodología, Resultados y Discusión



(P17). Aun así, hay quienes la consideraron importante, pero no esencial (P11), pues no se trata de un contenido relevante para el estudiante (P5).

Finalmente, y en concordancia con el objetivo de esta Guía ALFIN, un participante reconoce que usarla convierte al estudiante en productor de información, sin dejar de lado la etapa inicial en la que era receptor. Un experto sugirió integrar el análisis de una revisión sistemática de literatura con el *modelo PRISMA*, de esta manera los estudiantes pueden explorar varios aspectos del proceso de investigación y algunos principios de ALFIN como formular preguntas, buscar información de calidad, organización y análisis para abordar problemáticas específicas (P17).

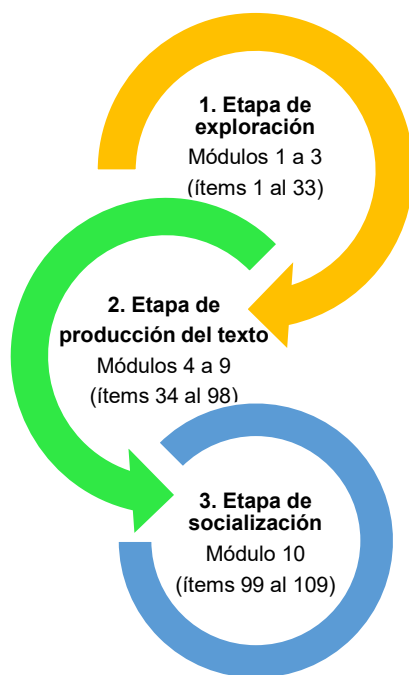
Ítem 33. Eje 5. Saber ser

Este Eje está dedicado al saber ser del Módulo 3 y como tal se enlistan las competencias que se desarrollan en este módulo. Las cuales son las siguientes: capacidad de diálogo, pensamiento y argumentación crítica, manejo de conflicto, organización de actividades, y distribución y ejecución de roles.

En general, los encuestados estuvieron de acuerdo con la lista propuesta y opinaron que su desarrollo sí puede apoyar la redacción académica (P6, P14). Se sugirió agregar la conducta ética en el uso de la información y gestión de información (P4, P16, P17), trabajo colaborativo (P29) reflexión y autoevaluación del proceso de búsqueda (P32), así como la capacidad para utilizar herramientas digitales que permitan detectar bulos y desinformación, así como la perspectiva feminista (P18). Por el contrario, se sugirió eliminar manejo de conflicto (P11). Con esto se cierra la etapa de exploración que abarcó el contexto académico, el género discursivo académico-estudiantil (examen parcial escrito) y ALFIN. A continuación, se presentan los resultados de la segunda etapa correspondiente a la producción del texto.

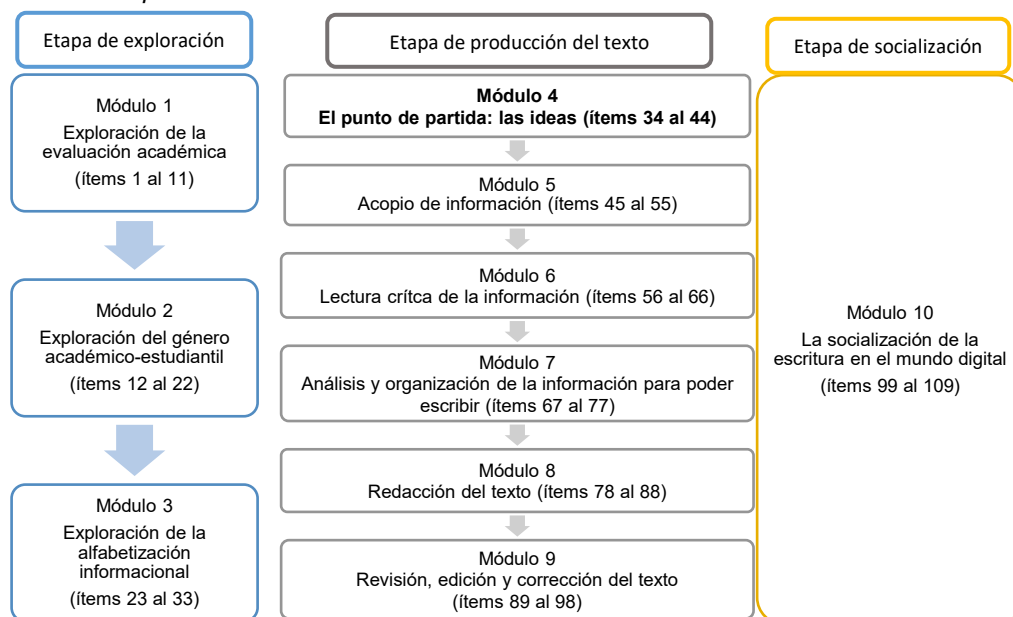
Análisis de la etapa 2 de producción textual. Módulos 4 a 9 (ítems 34 a 98)

La etapa de producción textual comprende lo que generalmente se enseña en un curso de redacción: planificación, redacción y revisión. Después de la etapa inicial de exploración, la de producción consiste en un estudio detallado acompañado principalmente de la práctica para elaborar gradualmente un texto académico. Comprende los ítems del 34 al 98 y es la parte de la propuesta que corresponde a la enseñanza de la redacción académica desde el enfoque de ALFIN. Le anteceden los módulos que aportan la información del contexto y de ALFIN, y le sigue el módulo de cierre (Módulo 10), como se muestra en la siguiente Figura 19.

**Figura 19***Ciclo de escritura de ALFIN*

Módulo 4. Punto de partida: las ideas

Este módulo, con el que abre la etapa de producción, consiste en un primer acercamiento al análisis bibliográfico; para esto, se propone utilizar una guía *de lectura* como material didáctico. El uso de este tipo de guías tiene como objetivo orientar al estudiante para identificar líneas temáticas que puedan dar origen a preguntas de investigación que le lleven a realizar una investigación. Este módulo también abarca la bibliografía complementaria, así como un plan de acción para llevar a cabo el proceso de redacción de manera organizada y cumplir con la tarea dentro del plazo disponible para ello.

**Figura 20***Ubicación del Módulo 4 en el Modelo*

El análisis de la mediana indica un resultado de cuatro en todos los ítems, excepto en el 35 sobre *bibliografía complementaria* y siete respuestas presentaron un mínimo de cero, estas incluyeron: (1) la bibliografía seleccionada del programa del curso; (2) la bibliografía complementaria; (3) las guías de lectura como material didáctico; (4) identificación de ideas clave y vacíos de información; (5) el plan de actividades; (6) resolver la *Guía de lectura crítica*; y (7) el Eje 5 sobre el saber ser.

Tabla 47*Estadísticos del Módulo 4*

Ejes	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: producción de ideas	34. La bibliografía seleccionada del programa del curso	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
	35. La bibliografía complementaria	3.00	4	0	4	2.00	3.00	4.00
	36. Las Guías de lectura como material didáctico	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 2. Saber conocer: organización de la información	37. Clasificación básica de las ideas según el tipo de texto	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	38. Organización y análisis de las actividades escritas de la Guía de lectura	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	39. Identificación de ideas clave y vacíos de información	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00



Ejes	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 3. Saber conocer: pautas para la elaboración de un plan de trabajo académico	40. Objetivos del procedimiento de elaboración del trabajo académico	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	41. Objetivos para el contenido del texto académico	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	42. El Plan de actividades académicas	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	43. Resolver la Guía de lectura crítica	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber ser	44. Capacidad de diálogo, Pensamiento y argumentación crítica, Toma de decisiones, Organización de actividades	4.00	4	0	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 34. La bibliografía seleccionada del programa del curso.

Teniendo en cuenta que los conocimientos previos juegan un papel fundamental en el aprendizaje y que en muchos casos los temas que se estudian en la universidad suelen ser nuevos para muchos estudiantes, en este Eje dedicado a la producción de ideas se sugiere partir de la lectura guiada de la bibliografía del curso, con el objetivo de que al concluir el módulo el estudiante reconozca la importancia de identificar correctamente las fuentes de información así como seleccionar un tema de investigación (P34) a partir de bibliografía sugerida.

La ventaja de este tema es que incluye los antecedentes del temario y resalta el valor del tema de estudio (P9), también facilita la distinción entre bibliografía esencial o básica en el campo de estudio en particular (P21), además, el docente puede dirigir la revisión de literatura hacia temas poco o nada explorados (P32), así como garantizar que el material sea accesible y actualizado (P15), se sugiere usar los últimos 5 años y revistas internacionales de prestigio (P19) resaltar la importancia de la actualización, la consulta y el manejo de bibliografía en otros idiomas (P14). Finalmente, se sugirió que se aborde el tema desde un nivel básico, flexible, actualizable y adaptable al contexto (P18). Cabe señalar que hubo quien expresó que este tema es contrario al propósito de ALFIN, ya que lo que se busca es que el estudiante autogestione su bibliografía a partir de las habilidades informacionales que adquiere (P5) y este contenido no lo dirige hacia tal objetivo.

Ítem 35. La bibliografía complementaria.

Los comentarios recibidos indican que, al analizar la bibliografía complementaria de un curso, se favorece el reconocimiento de las fuentes esenciales en un campo de estudio específico (P21), pero no hay que olvidar que la bibliografía complementaria es una sugerencia, no es



obligatoria (P13) y generalmente no se consulta (P14). Entre las sugerencias que se obtuvieron, se mencionó procurar que no se trate solo de textos, sino incluir una variedad de fuentes, hacer uso de las nuevas tecnologías y adaptarse a las diferentes tipologías de los estudiantes; se pueden incluir materiales de redes sociales y recursos audiovisuales (P9) y gráficos (P18). Otra recomendación consistió en proponer al estudiante que sea él mismo quien integre la lista de bibliografía complementaria del curso como parte de su propia investigación, así demostrará de manera práctica las habilidades de ALFIN (P28).

Ítem 36. Las guías de lectura como material didáctico.

Los expertos encontraron que es significativo que se cuente con material como este (P15), ya que es útil para el aprendizaje (P19), además contribuye a que el estudiante autorregule su propio proceso de composición textual (P22), también es importante para que el estudiante sea responsable y autosuficiente, una buena manera de utilizar la guía sería complementarla de manera conjunta con el docente o con el grupo (P29). Cabe señalar que también hubo quien consideró que la guía no es necesaria, ya que es mejor animar al estudiante a que explore por su cuenta (P32).

Ítem 37. Clasificación básica de las ideas según el tipo de texto.

Respecto a este ítem, se obtuvieron diversas opiniones; por ejemplo, se cree que esta clasificación podría ser subjetiva (P13); por el contrario, sí es una actividad significativa porque implica considerar el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y la justificación (P14). Se mencionó la necesidad de subrayar que no solo hay ideas geniales (P18). En este tema es necesario enseñar al estudiante a reconocer la macroestructura textual a la hora de redactar un trabajo académico (P21).

Ítem 38. Organización y análisis de las actividades escritas de la Guía de lectura.

Se recibieron pocos comentarios respecto a este tema, incluyendo que consiste en la sistematización del conocimiento (P14) y se sugirió que la *Guía* también sea interactiva, gráfica y visual (P18).

Ítem 39. Identificación de ideas clave y vacíos de información.

Los expertos comentaron que esta es una habilidad imprescindible (P5) y un conocimiento estratégico para que el estudiante sea capaz de identificar vacíos de información que le den paso a realizar otra búsqueda para robustecer el entendimiento sobre un tema, generar una postura e



identificar desarrollos futuros sobre los que se pueda continuar la investigación (P3). Además, esta actividad contribuye a desarrollar la habilidad de lectura crítica y la capacidad de síntesis del estudiante (P9), pues es un análisis documental (P14), un entrenamiento pertinente para que aprenda a determinar las ideas generales de un texto y a detectar necesidades de búsqueda con el fin de complementar la comprensión e interpretación del texto (P21). Como parte del temario, se propuso incluir estrategias para identificar bulos y desinformación (P18).

Ítem 40. Objetivos del procedimiento de elaboración del trabajo académico.

Se obtuvieron diferentes opiniones sobre este tema; hubo quien consideró que no es contenido relevante para el estudiante (P5), sino más bien es útil para el profesor (P9, P18), o que depende del seguimiento de la metodología de la investigación (P14). Algunos consideraron acertada la decisión de dividir los objetivos del procedimiento y los objetivos enfocados al contenido (P17), ya que para la alfabetización académica es importante conocer de antemano los objetivos y la estructuración de las actividades previstas (P21). Otro comentario señaló lo siguiente:

Además de los objetivos (que responderían a la pregunta “para qué” se realiza ese procedimiento), sería interesante hacer alusión también a los requisitos e instrucciones sobre cómo se ha de desarrollar el trabajo académico (¿Qué se espera del alumno?) ¿Qué ha de entregar? ¿Cómo debe realizarlo? ¿Qué materiales necesita? ¿Cuánto tiempo tiene para la elaboración? ¿Y para la entrega? ¿Cómo ha de entregarlo? ¿Cómo se evaluará? Puede que algunas cuestiones se aborden en el plan de actividades, pero se indica por si fuese necesario (P29).

Ítem 41. Objetivos para el contenido del texto académico.

Los comentarios mencionaron que los objetivos dependen del tipo de investigación, del alcance, del diseño y del enfoque (P14). Se sugirió revisar si es posible proponerlos como *resultados de aprendizaje* o como *objetivos de aprendizaje académico* (P16). Es importante incluir este tema para desarrollar un trabajo académico argumentativo o explicativo a partir de qué objetivos se plantean a la hora de defender una posición o contraargumentarla (P21).

Los expertos sugirieron ampliar el resultado final a otras posibles formas de expresión no solo textual y más audiovisuales, conforme a los avances en nuevas tecnologías (18). Además de los objetivos (el *para qué*), sería interesante que hiciera alusión también a los requisitos e instrucciones sobre cómo se ha de desarrollar un texto, por ejemplo: “¿qué características debe tener el texto? ¿Cómo han de citarse y referenciarse las fuentes? ¿Qué formato, extensión se requiere?” (P29).



Ítem 42. El plan de actividades.

Este plan fue descrito como un recurso fundamental (P13, P14), ya que es importante que el estudiante tenga la oportunidad de planear sus tareas y conocer sus avances. Las metas esperadas deben ser asignadas por el propio estudiante (P9); para lograr esto, se sugirió que dicho plan fuera útil, sencillo y flexible (P18).

Ítem 43. Eje 4: Resolver la Guía de lectura crítica.

La actividad práctica de este Eje consiste en resolver la *Guía de lectura crítica* con el material analizado. En general se obtuvo una opinión positiva respecto al uso de esta *Guía*, de hecho se consideró “una propuesta ideal” (P14) y fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico (P21) ya que “en cualquier proceso formativo que esté orientado a la lectura crítica, es básico que el alumnado tenga a su disposición material preparado por el docente para orientarlo sobre este proceso” (P3) y en consonancia con esto, también se propone situar la lectura crítica en el centro, como pilar desde el enfoque de ALFIN (P8), aunque también es necesario dar lugar a otras prácticas de lectura y comprensión (P16).

Se señaló la sugerencia de incluir un instrumento de evaluación que permita a los participantes valorar los contenidos de esta guía, incluyendo la identificación de las actividades que más les resultan desafiantes. Esto permitirá tener retroalimentaciones valiosas para adaptar y mejorar la guía (P17). Cabe agregar que hubo quien consideró que el saber hacer debería estar más enfocado en la competencia que en el material a utilizar (P4). Respecto al material didáctico como tal, se sugirió que sea un instrumento sencillo y fácil de utilizar, pudiendo ser válidas una prueba y un posterior comentario en público (P18).

Ítem 44. Eje 5. Saber ser

Respecto a la lista propuesta, se comentó que la toma de decisiones no solo está ligada a disponer de la información adecuada y del conocimiento suficiente, sino que también implica riesgos y características innatas a la persona (P11). “La capacidad de diálogo y pensamiento y argumentación crítica son de vital importancia para que los estudiantes logren una buena argumentación de las temáticas que ellos trabajan” (P27). Respecto al trabajo cooperativo, este se basa en el contraste de ideas, opiniones, teorías y fundamentos entre iguales (P21).

Se sugirió agregar a la lista la capacidad de escucha (P16), actitud ética (P17) y comunicación efectiva (34), la exposición oral, el diálogo y el debate (P18). Aquí entrarían quizás sugerencias para acciones de reflexión, razonamiento, discernimiento y análisis/síntesis (P25). Un



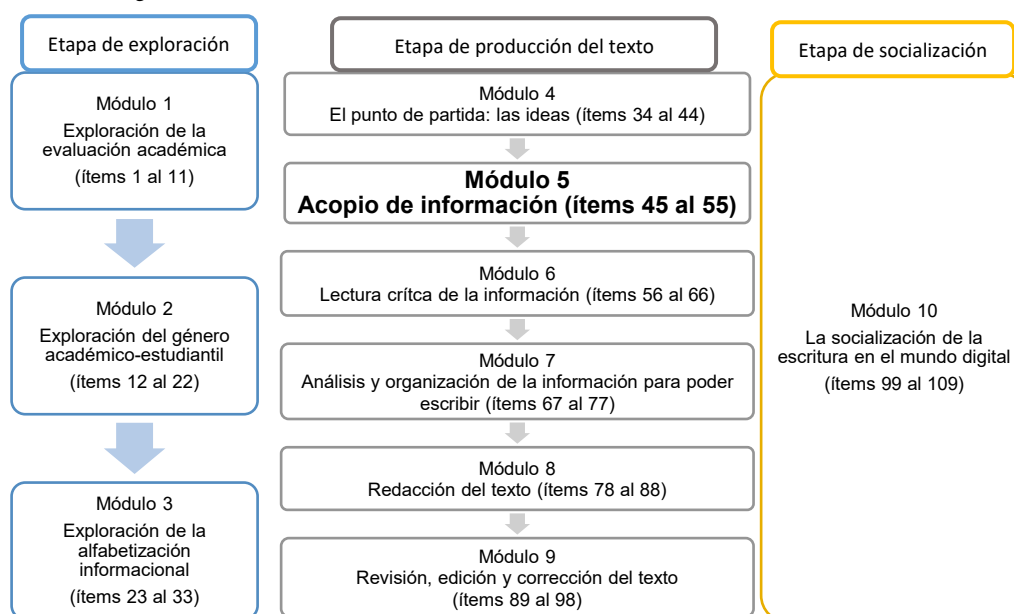
participante sugirió que deberían separarse porque no se expresan necesariamente en su unidad (P30). Este módulo concluye con el planteamiento de una pregunta de investigación.

Módulo 5. Acopio de información

A partir de la pregunta de investigación con la que termina el módulo anterior, en este se lleva a cabo la búsqueda de información a través de actividades de acceso, búsqueda, selección y evaluación de información, para lo cual se propone el uso de una guía *de cinco etapas* cuyo objetivo es orientar este proceso. El módulo comprende los ítems del 45 al 55.

Figura 21

Ubicación del Módulo 5 en el Modelo



El resultado de las medianas en todos los casos fue de 4 y en el mínimo se obtuvo un resultado de cero en dos ítems: (1) [Etapa 1/5] Análisis y definición de la necesidad de información; y (2) el Eje 5 del saber ser.

Tabla 48

Estadísticos del Módulo 5

Ejes	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: Criterios para el acopio de información científica	45. Consideraciones para la selección de la información científica	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	46. Consideraciones para la búsqueda de información científica	4.00	2	2	4	4.00	4.00	4.00
	47. Consideraciones para la evaluación de la información científica	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00



Ejes	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 2. Saber conocer: Etapas del proceso de búsqueda de información científica (parte 1)	48. Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	49. [Etapa 1/5] Análisis y definición de la necesidad de información	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
	50. [Etapa 2/5] Niveles de la búsqueda científica	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
Eje 3. Saber conocer: Etapas del proceso de búsqueda de información científica (parte 2)	51. [Etapa 3/5] Selección de las fuentes y la estrategia de búsqueda	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00
	52. [Etapa 4/5] Ejecutar la estrategia y valorar los resultados	4.00	2	2	4	4.00	4.00	4.00
	53. [Etapa 5/5] Almacenamiento y gestión de la información obtenida	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	54. Resolver el contenido de la <i>Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica</i> para llevar a cabo un proceso de acopio de información científica para la elaboración de un trabajo académico.	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber ser	55. Capacidad de diálogo, Toma de decisiones, Flexibilidad, Capacidad de anticipación, Pensamiento divergente, Pensamiento y argumentación crítica, Manejo de conflicto, Organización de actividades y Distribución y ejecución de roles	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00

Ítem 45. Consideraciones para la selección de la información científica.

Esta etapa fue definida por uno de los expertos como la base de cualquier investigación, por lo que es importante dedicarle suficiente tiempo hasta que se tenga definida con claridad una necesidad de información (P3). Es importante que el estudiante sea capaz de reconocer que la información científica se presenta en diversos formatos, además del texto escrito: hay gráficos, datos, audio y video (P17). Entre los temas a incluir en la enseñanza se sugirió en primer lugar, que antes de comenzar una investigación, se debe tener clara la necesidad de búsqueda de información sobre determinado tópico (P21), luego comenzar por lo básico, es decir, las fuentes en Internet (P18), enseñar a identificar qué información es la importante y seleccionarla (P19) y “sobre todo no olvidar lo que no hay que hacer nunca” (P18). Uno de los participantes comentó lo siguiente sobre las guías:



Si bien el material didáctico como las Guías son una pauta útil, es fundamental que poco a poco se vaya alentando la autonomía y la imaginación del estudiante para avanzar en campos del saber en los que predomina la incertidumbre, el estudiante debe comprender que no hay caminos seguros ni ciertos, sino que la incertidumbre es una característica típica del rastreo de datos e información para la ejecución de los proyectos, y que cada vez hay menos rutas firmes y seguras, por lo cual, es fundamental que aprenda moverse en el terreno de la incertidumbre, esto quiere decir, depender cada vez menos de la guía y ser autónomo (P22).

Las sugerencias recibidas incluyen cambiar el término “consideraciones” por otros como “estrategias” o “técnicas” (P4), también enfocar la atención en la clasificación de fuentes (P9), adaptar el contenido al nivel de los estudiantes, debido a que “este no suele ser un tema que se enseñe en clase, por lo tanto, los estudiantes tienen lagunas de conocimiento al respecto” (P6). A manera de observación, se señaló considerar la posibilidad de que este no sea un contenido interesante para el estudiante (P5), así como no perder de vista que este contenido depende del tipo de indagación o investigación que se esté realizando (P14).

Ítem 46. Consideraciones para la búsqueda de información científica.

Los comentarios que se realizaron respecto a este tema fueron sobre todo recomendaciones, entre estas, asegurarse de que el estudiante conoce los recursos informativos a los que tiene acceso a través de su institución, así como de los recursos de acceso abierto (P3), para que desarrolle la habilidad de obtener fuentes confiables sobre un tema específico (P9), llevando a cabo actividades de búsqueda retrospectiva en diversas fuentes de información (P14). Otras sugerencias incluyeron leer resúmenes, títulos y palabras clave para determinar su pertinencia, así como el uso de las citas en los resultados de búsqueda para encontrar investigaciones relacionadas y construir una red de conocimiento en torno al tema de interés (P17), “buscar en revistas de impacto JCR³, pero también resaltar lo que no hay que hacer nunca, por ejemplo, utilizar periódicos, blogs, fuentes sin fecha” (P18).

Las recomendaciones en torno al contenido temático indican enseñar las fuentes de datos fiables y recomendadas como un paso fundamental para saber determinar la credibilidad de las fuentes de información (P21). Se debería incluir la planificación de estrategias de búsqueda de información que incluya operadores booleanos; también se podrían crear algunas consideraciones para usar éticamente la IAG (P32), ya que muchos estudiantes y egresados desconocen las

³ Journal Citation Reports.



herramientas de búsqueda o no las han puesto en práctica, dado que algunos docentes no les dan importancia (P6).

En lo relacionado con observaciones para mejorar el proyecto, se señaló cambiar el término consideraciones del título, ya que parece muy subjetivo; mejor utilizar el de *estrategias* (P4). Adicionalmente, uno de los encuestados señaló “tener en cuenta que con la IA este tema perderá relevancia porque vendrá dado por defecto” (P11).

Ítem 47. Consideraciones para la evaluación de la información científica.

Se trata de un tema esencial para un buen trabajo académico (P21) y vital para el rigor científico (P14), pero hay que tener en cuenta que depende del nivel de estudios (P30). Estas consideraciones suponen plantear la fiabilidad de las fuentes primarias (P31). Una sugerencia que se hizo es “tener en cuenta otros criterios que pueden abordarse, por ejemplo: la descripción detallada y transparente de la metodología utilizada, si el artículo ha pasado por un proceso de revisión por pares, la revisión de las fuentes utilizadas” (P17).

Ítem 48. Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica.

Este ítem hace referencia a la *Guía de cinco etapas*, la cual se aborda detalladamente a lo largo del módulo. Entre los comentarios recibidos a este respecto, uno de los expertos consideró la guía como un recurso elemental (P14), mientras que otro mencionó que “las guías son una buena ayuda, pero si el criterio se ha asentado previamente, pierden relevancia” (P11). Se sugirió que la guía “sea interactiva y no lineal, más bien circular o de tipo escalera de caracol” (P18), en concordancia con esto mismo, también se señaló que quizá no sea necesario ser estricto en seguir estas etapas tal cual (P19).

Si bien la propuesta de estas cinco etapas muestra un proceso lógico y alineado con los objetivos de ALFIN, es recomendable llevar a cabo “una exploración más profunda de las estrategias de búsqueda que los estudiantes empleaban previamente a esta propuesta formativa”. Esto les permitirá identificar con mayor precisión cuáles de sus procesos requieren mejorar y utilizar la guía de cinco etapas” (P17).

Ítem 49. [Etapa 1/5] Análisis y definición de la necesidad de información.

Este ítem corresponde a la primera etapa de la guía en la que se obtuvieron comentarios positivos, entre estos, que se trata de un contenido apropiado (P13), y se resaltó que se trata de la primera fase de una curaduría de la información necesaria para la alfabetización mediática e informacional (P21).

***Ítem 50. [Etapa 2/5] Niveles de la búsqueda.***

En la etapa 2 de la guía obtuvieron dos sugerencias: (1) “resaltar el uso de fuentes de información en formatos impresos y digitales, actualmente, se deben manejar bases de datos y repositorios” (P14); y (2) “es primordial establecer diferentes niveles de búsqueda (normalmente un tema de carácter hipertextual)” (P21).

Ítem 51. [Etapa 3/5] Selección de las fuentes y la estrategia de búsqueda.

Además de expresar gusto por el tema y considerarlo apropiado (P14), los comentarios también señalan que pronto perderá relevancia debido al papel de la IAG (P12). Por el contrario, también hay quien lo considera relevante porque, generalmente, los estudiantes consultan buscadores como Google y no fuentes formales de información (P15); por eso, lo que se suele enseñar son las bases de datos especializadas que los docentes conocen (P21). Una observación importante: “la estrategia de búsqueda antecede la búsqueda” (P32).

Ítem 52. [Etapa 4/5] Ejecutar la estrategia y valorar los resultados.

Esta es una fase crítica del proceso, ya que evalúa la información obtenida (P21) y una sugerencia que se hizo es “especificar el número de libros y artículos” (P14).

Ítem 53. [Etapa 5/5] Almacenamiento y gestión de la información obtenida.

La gestión de la información es tan importante como conseguirla y seleccionarla (P11); por eso, tanto estudiantes como docentes deben conocer y manejar estilos y gestores de referencias (P14). La importancia de este tema radica en que será utilizado posteriormente durante el proceso de escritura académica (P21). Cabe reconocer que las herramientas no son solo tecnológicas, sino intelectuales; por eso se recomienda desarrollar este punto con más detalle (P31).

Algunas de las sugerencias adicionales que se recibieron incluyeron: integrar dentro del proceso formativo la exposición y el manejo de herramientas especializadas para el almacenamiento y la gestión de la información (P34), así como el uso de simuladores y paquetes estadísticos (software) (P16). “También faltaría evaluar la información y la fuente antes de seleccionarla; se deberían guardar datos para la futura elaboración de las citas parentéticas y la bibliografía; también puede considerarse la integración de un gestor bibliográfico, como Zotero” (P32).

Ítem 54. Eje 4. Resolver el contenido de la Guía de 5 etapas

La actividad práctica de este módulo consiste en resolver la *Guía de cinco etapas* y presentarla como una evidencia del trabajo del estudiante, lo cual un experto apreció como una



manera en que el estudiante puede demostrar sus conocimientos para la elaboración de un trabajo académico (P3). Otras impresiones incluyeron que la guía sirve para practicar las habilidades adquiridas (P5), que “conforma un proceso en el que se hace uso de las TIC” (P16). Hay quien opina que debido a que estamos ante un cambio de paradigma con la IAG, “algunas cosas que ahora son imprescindibles, en breve serán secundarias (no se pueden poner puertas al campo)” (P11).

Las sugerencias aportadas para este ítem fueron las siguientes: debería considerarse algún instrumento adicional para el docente e incluir la opción de llevar a cabo un debate en grupo (P18); utilizar los gestores bibliográficos para facilitar las citas y referencias (P34). Nuevamente se mencionó que en el Eje del saber hacer se deberían proponer actividades más enfocadas en la competencia y no en el material didáctico (P4).

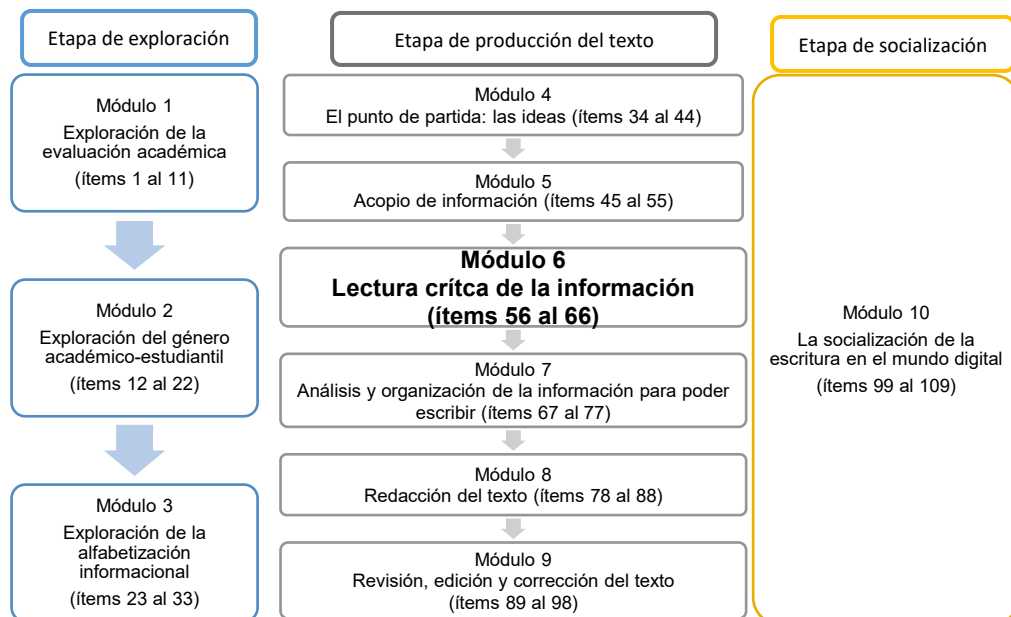
Ítem 55. Eje 5. Saber ser

Un experto expresó que “esta lista sí representa las competencias básicas para esta fase: la producción textual de carácter argumentativo y de contraste de información desde una perspectiva dialógica” (P21). Se sugirió lo siguiente: (1) cambiar *el manejo de los conflictos por la resolución de problemas* (relacionados con la información) (P4); (2) agregar: “*aprender a planear* (capacidad de anticipación), que es un componente importante en este punto” (P25); y (3) para que el contenido de este Eje del saber ser tenga un efecto, faltaría compromiso por parte de los participantes (P14).

Algunas observaciones recibidas indicaron que la búsqueda de información no implica tantos contenidos sobre el saber ser, o al menos no todos son igual de relevantes (P18), y tener en cuenta que “no todos los atributos de la lista convergen en una misma persona, lo valioso del trabajo en equipo radica en la variedad de capacidades que participan de manera conjunta” (P22). Este módulo cierra con el material de lectura necesario para responder la pregunta de investigación, aunque evidentemente este paso se repetirá las veces que sea necesario.

Módulo 6. La lectura crítica de la información

El siguiente paso en el módulo 6 consiste en la lectura crítica del material del módulo anterior. Para esto, se estudian y se ejemplifican los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, para posteriormente realizar la lectura del material recopilado. Para las actividades de este apartado se sugiere el uso de un material didáctico titulado: *Guía de lectura crítica*. El módulo abarca los ítems del 56 al 66.

**Figura 22***Ubicación del Módulo 6 en el Modelo*

El análisis de la mediana de este módulo arrojó dos ítems con una valoración de 3; estos son el 56, titulado “El nivel literal de lectura”, y la actividad práctica del Eje 4 (ítem 65), *elaboración de fichas a partir de la lectura*, la cual en el mínimo obtuvo un cero. La sección del análisis cualitativo amplía la comprensión de las respuestas.

Tabla 49*Estadísticos del Módulo 6*

Ejes	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: los tres niveles de lectura académica: literal, inferencial y crítico	56. El nivel literal de la lectura	3.00	3	1	4	3.00	3.00	4.00
	57. El nivel inferencial de la lectura	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	58. El nivel crítico de la lectura	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00
Eje 2. Saber conocer: fases de lectura crítica (parte uno)	59. El formato de la <i>Guía de lectura crítica</i>	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	60. [1/5] Revisión previa	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	61. [2/5] Tomar notas	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Fase 3. Saber conocer: fases de lectura crítica (parte dos)	62. [3/5] Profundizar en el tema: análisis y síntesis de la información	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00
	63. [4/5] Contextualizar la lectura	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00



Ejes	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 4. Saber hacer	64. 5/5] Comparar y contrastar con otras lecturas del curso	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	65. Elaboración de fichas a partir de una lectura.	3.00	4	0	4	3.00	3.00	4.00
Eje 5. Saber ser	66. Actitud crítica, Razonamiento, Argumentación, Capacidad de contextualizar, Gestión de la información, Toma de decisiones, Discusión de la información, Capacidad de diálogo, Organización de actividades, Distribución y ejecución de roles.	4.00	2	2	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 56. El nivel literal de la lectura.

Un experto justificó la importancia de este ítem “debido a que es necesario fundamentar la comprensión lectora” (P14), mientras que otro expresó que “este ítem es útil como punto de partida, pero no es recomendable centrarse únicamente en este nivel porque reduce la capacidad de análisis y pensamiento creativo” (P9). Otras opiniones incluyeron que es importante enseñar a los estudiantes que la comprensión lectora incluye la evaluación crítica de las fuentes (P17) y si bien este nivel de lectura es necesario, no es el más importante (P21). Se sugirió incluir ejemplos claros (P18) y tener en cuenta que quizás no sea contenido interesante para el estudiante universitario (P5).

Ítem 57. El nivel inferencial de la lectura.

Según uno de los expertos, el objetivo de este tema es profundizar en el texto (P15). Además, se recibieron como sugerencias el uso de ejemplos claros (P19), ya que este es un paso clave para la comprensión lectora de los textos académicos (P22), y que “en estas actividades es primordial entender quién dice qué y para qué” (P32).

Ítem 58. El nivel crítico de la lectura.

Uno de los expertos declaró que este debe ser el fin último del proceso lector académico (P21), mientras que otro aclaró que implica procesos de inducción y deducción (P14). Además, otros dos señalaron que es muy importante aportar ejemplos e insistir en la diferencia entre dato, información y conocimiento (P18, P23)

**Ítem 59. El formato de la Guía de lectura crítica**

Uno de los expertos opinó que este es un excelente instrumento para una adecuada planeación (P14), mientras que otro recomendó que esta guía debe ser sencilla, flexible e interactiva (P18); otro encuestado indicó que todos los elementos de la *Guía* son pertinentes a la hora de elaborar una comprensión crítica del texto (P21).

Ítem 60. [1/5] Revisión previa.

El primer elemento de la guía es la revisión previa; se sugirió ser más específicos (P13), ya que no se entiende si es para determinar fallos o logros (P5) o para realizar una lectura transversal del texto (P21). De cualquier forma, un experto lo consideró una actividad muy importante (P19), mientras que otro sugirió incluir procesos de inducción, deducción, análisis y síntesis (P14).

Ítem 61. [2/5] Tomar notas.

Se recomendó ser más específicos respecto a este contenido (P13) y también permitir que el estudiante emplee el método que mejor le funcione para organizar la información (P9). Este tema fue visto como pertinente porque las notas de estudio facilitan el aprovechamiento de la información, ya que ponen en relación diferentes textos (P31) y porque este ejercicio también ayuda a fijar en la mente las ideas principales (P21). Además de tomar notas, los estudiantes pueden crear esquemas, mapas mentales o tablas que les permitan estructurar mejor la información y comprender la relación entre conceptos clave (P17). Se sugirió incorporar técnicas de análisis documental (P15) y el uso de las TIC para agilizar este proceso (P18).

Ítem 62. [3/5] Profundizar en el tema: análisis y síntesis de la información.

Este elemento es importante (P13) porque las habilidades de análisis y síntesis de la información son cruciales en el proceso de lectura comprensiva (P21). Para llevar esto a cabo, es fundamental instruir a los estudiantes acerca de la importancia de mantener un registro organizado de las fuentes utilizadas, lo que no solo facilitará futuras referencias, sino que también ayudará a prevenir el plagio (P17). Se sugirió utilizar técnicas de investigación documental (P14).

Ítem 63. [4/5] Contextualizar la lectura.

Este elemento, aunque fue definido como importante (P13) y relevante (P14), depende del género discursivo; se sugiere contrastarlo con el propósito del escrito (P32).

**Ítem 64. [5/5] Comparar y contrastar con otras lecturas del curso.**

Es importante (P13), sobre todo para comparar con investigaciones previas, con los resultados y conclusiones obtenidos (P19). Este ejercicio de contraste y cotejo de la información es básico en esta fase (P21). Adicionalmente, un experto declaró que es interesante “que el estudiante utilice su conocimiento previo y pueda emitir otra opinión o bien contrastar información. Con esta acción, también se pone en valor el aprendizaje adquirido por el propio estudiante” (P9). Llevar a cabo esta actividad conlleva el conocimiento y uso de herramientas para la construcción de estados del arte y la discusión en un trabajo académico (P14). Hay quien expresó que no queda claro el fin de contrastar con otras lecturas, por lo cual sugirió aclarar cuál es el objetivo y si se contrastan las lecturas o el análisis (P5).

Ítem 65. Eje 4. Elaborar fichas a partir de una lectura.

La actividad propuesta para el Eje del saber hacer consiste en la escritura de fichas (de trabajo); los comentarios recibidos coinciden en que es una actividad indispensable (P14) y primordial, porque “ayuda al estudiante a orientarse y autorregularse durante este proceso” (P21). Sin embargo, se señaló que “hay que tener en cuenta que el uso de fichas depende del estilo de aprendizaje del estudiante” (P3), por lo cual puede que no sea aplicable para todos (P5). “Esta no es una técnica que los estudiantes suelen utilizar, ya que generalmente no se les solicita, además los docentes no las revisan” (P6), pero “históricamente siempre han sido importantes y deberían implementarse en todos los ítems que involucren lecturas” (P13), aunque hay quien sugirió no usar fichas tradicionales, sino más bien notas (en PDF) o realizarlas con Zotero (P11).

También se mencionó que sería interesante usar las fichas para la realización de un debate sobre alguna lectura (P2) y que se incluya el uso de herramientas TIC (P16), así como de esquemas o gráficos de resumen (P18). También se señaló la posibilidad de utilizar otros procedimientos de registro de lecturas, es decir, no limitarse a las fichas como el único modo de obtener información relevante (P22, P30). Asimismo, “es importante insistir en la instrumentalidad del ejercicio y en su valor como base para cualquier tipo de investigación” (P23).

Finalmente, se recomendó modificar el título de este contenido a: *Elaborar fichas a partir de una lectura crítica y sistemática* (P17) y también a usar un gestor de referencias desde el Módulo 5 (Acopio de información), para guardar las referencias bibliográficas que pueden incorporarse en el Módulo 8 (P32). También se pidió aclarar a qué se refiere exactamente con fichas, si es una *ficha catalográfica personalizada* (P31).



Ítem 66. Eje 5. Saber ser

Este Eje está dedicado al saber ser y, como tal, se enlistan las competencias que se desarrollan en este módulo. Las cuales son las siguientes: actitud crítica, razonamiento, argumentación, capacidad de contextualizar, gestión de la información, toma de decisiones, discusión de la información, capacidad de diálogo, organización de actividades y distribución y ejecución de roles.

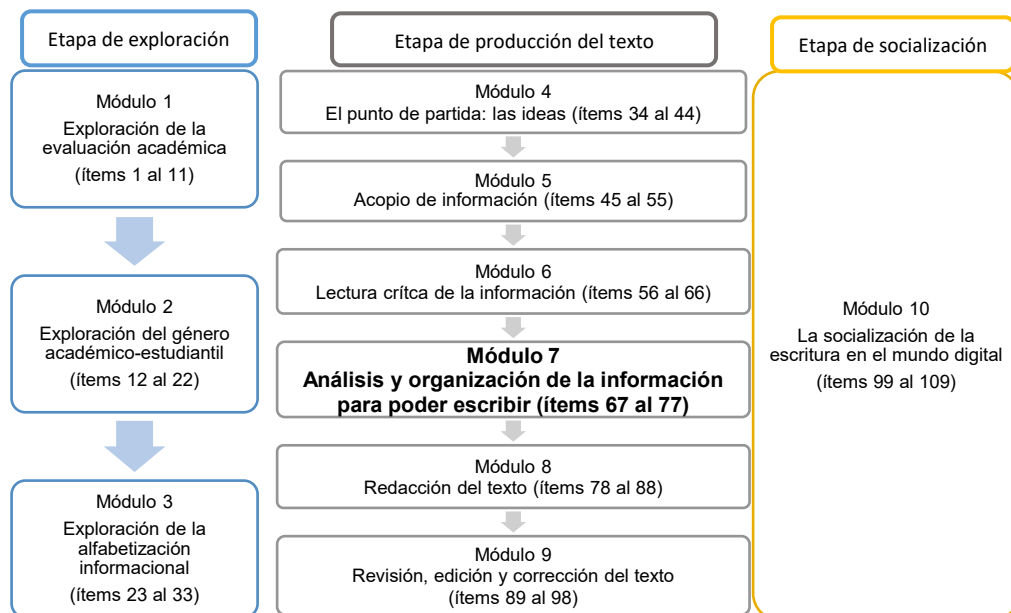
Todos estos elementos fueron definidos por los encuestados como fundamentales (P13), aunque sumamente complejos (P14) y “sí son útiles para el proceso de aprendizaje y el desarrollo profesional, para lograrlos se considera que además de la lectura, se puede complementar con actividades de diálogo” (P9). Sin embargo, hay que tener en cuenta que “generalmente, esos cambios son más lentos y no se consiguen con unas horas de formación en ALFIN, pero al menos los pasos anteriores sirven para ir por el buen camino y llegar algún día a conseguirlo” (P28).

Se sugirió incluir en la lista de forma más explícita la capacidad de manejar las nuevas tecnologías, así como la detección de información falsa y la perspectiva de género sobre lo que se lee (P18). También se recomendó separar los elementos, “ya que no expresan necesariamente una unidad, son muchos contenidos y cada uno tiene sus niveles de desarrollo; resulta ambiguo solo expresar los contenidos” (P30).

Módulo 7. Análisis y organización del contenido para poder escribir

Con la ayuda de las actividades escritas en la *Guía de lectura crítica* del módulo anterior, se procede a realizar un análisis y una organización de la información como paso previo a la redacción. Dicha organización depende del tipo de texto que se va a escribir; en este caso, se trata del argumentativo.

Las actividades que aquí se proponen tienen como objetivo identificar tanto información faltante como sobrante para responder la pregunta de investigación. Por este motivo, en la práctica puede realizarse de manera simultánea con el módulo anterior hasta cubrir por completo el objetivo de este módulo y entonces poder pasar al siguiente. Este módulo abarca los ítems del 67 al 77.

**Figura 23***Ubicación del Módulo 7 en el Modelo*

El resultado de la mediana en este módulo para todos los casos fue de cuatro puntos, sin embargo, se identificaron cinco ítems sin responder, estos son: (1) estructura del *Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo*; (2) el esquema, el borrador y la versión final; (3) el esquema; (4) el borrador; y (5) elaborar un bosquejo como paso previo para la redacción de un trabajo académico.

Tabla 50*Estadísticos del Módulo 7*

Eje	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: el texto argumentativo	67. Consideraciones generales sobre la argumentación	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	68. El texto argumentativo y tipos de argumentos	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	69. Aspectos gramaticales del texto argumentativo	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 2. Saber conocer: un modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo	70. Análisis del contenido del <i>Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i>	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	71. Estructura del <i>Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i>	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
	72. Habilidades en manejo de información: intertextualidad	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	73. El esquema, el borrador y la versión final	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00



Eje	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 3. Saber conocer: etapa de preescritura: de la estructura al primer borrador	74. El esquema	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
	75. El borrador	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	76. Elaborar un bosquejo como paso previo para la redacción de un trabajo académico.	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber ser	77. Razonamiento, argumentación, gestión de la información, pensamiento crítico, toma de decisiones, previsión de resultados, discusión de la información, capacidad de diálogo, seguir instrucciones, organización de actividades y distribución y ejecución de roles.	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 67. Consideraciones generales sobre la argumentación.

Se considera que este es un tema básico desde el primer año de licenciatura (P11), ya que es importante que los estudiantes tengan conocimientos generales acerca de la macroestructura y superestructura del texto argumentativo (P21). Se sugirió apoyar la instrucción con recursos audiovisuales y gráficos (18) y, sobre todo, llevarla a la práctica como parte de la normativa de la redacción científica (P14). Sin embargo, hubo quien consideró que probablemente este no sea un contenido interesante para el estudiante (P5).

Ítem 68. El texto argumentativo y tipos de argumentos.

Junto con el tema anterior, también este fue definido como básico desde el inicio de los estudios universitarios (P11) porque ayuda a conocer el estilo del texto y la forma en la que el estudiante abordará la exposición de ideas, ya que estudiar diferentes tipos de argumentos hace más dinámica la instrucción y el estudiante aprende a justificarlos (P9, P21). Se repitieron dos comentarios realizados respecto al ítem anterior; estos son: que es importante aplicar el proyecto a la normativa de redacción científica (P14) y que puede que este no sea un contenido interesante para el estudiante (P5).

Ítem 69. Aspectos gramaticales del texto argumentativo.

Según los expertos, se trata de un contenido básico desde el inicio de la carrera (P11) y, si bien resultan importantes, están al servicio de la argumentación (P21), pero este no suele ser un tema en el que se centre la atención (P19).



Ítem 70. Análisis del contenido del Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo.

Se sugirió que se trate de un modelo sencillo y flexible, en el que se usen herramientas digitales (P18), y tener en cuenta que “si se trata de la superestructura argumentativa, no siempre tiene la misma organización e incluso viene mezclada con otras secuencias textuales” (P21). Una actividad que puede realizar el estudiante en este tema “podría ser la organización de un debate para que los estudiantes practiquen la construcción y la defensa de argumentos” (P17).

Un participante señaló que “para la redacción de textos narrativos o descriptivos, deben seguir normatividades poco existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (P14), de ahí la necesidad de un modelo como el que aquí se propone. Cabe agregar que también hubo quien consideró innecesario este tema, “debido a que la información y los modelos se encuentran en Internet para que cada uno los busque” (P11).

Ítem 71. Estructura del Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo.

Se recibieron dos comentarios: uno señaló que se trata más bien de un constructo y no de un modelo (P14), y también que la macroestructura tiene una función epistémica, ya que organiza mentalmente el proceso argumentativo (P21).

Ítem 72. Habilidades en manejo de información: intertextualidad.

La intertextualidad “es una de las actividades más difíciles de trabajar y de las que más tiempo requieren” (P18). Está presente en cualquier proyecto de investigación (P14); por eso, es importante comprender cómo utilizar las fuentes externas en los argumentos de manera efectiva y ética (P17). Establecer relaciones intertextuales tiene un valor fundamental en la elaboración de trabajos académicos donde se pide que lea y se relacione información (P21). Es muy importante trabajar activamente estas fases, pues el estudiante suele preferir la rapidez y, debido a la cultura de lo inmediato, no hace una pausa para volver a leer las notas y madurar un bosquejo (P23). Se sugirió incluir en la enseñanza las *referencias parentéticas* y el uso ético y legal de la información (P32).

Ítem 73. El esquema, el borrador y la versión final.

Se consideró acertado determinar de esta manera las etapas de preescritura (P21), así se aprecian las variaciones de acuerdo con el tipo de documento en lo relacionado con la extensión y el propósito (P14). A manera de observación, se indicó que, si es la etapa de preescritura, entonces no debería incluir el tema de la versión final (P4).

**Ítem 74. El esquema.**

Uno de los expertos declaró que “es buena idea llevar a cabo la elaboración de un esquema”, sugiriendo utilizar el modelo IMRyD (P15). Por otra parte, la ventaja del esquema es que permite al estudiante tener una visión de conjunto de la propuesta argumentativa (P22).

Ítem 75. El borrador.

Uno de los encuestados señaló que sí “es recomendable su uso, porque anima a la revisión y edición activa durante esta etapa” (P17). De hecho, se puede considerar un paso obligatorio, ya que a partir de él se revisa y enriquece el texto (P21), siguiendo la normatividad (P14). Hay que tener en cuenta que se pueden tener diversas versiones de borrador (P13) y que la información se puede manejar de diversas maneras utilizando un organizador gráfico o un mapa conceptual, ofreciendo la opción a los estudiantes para que elijan cómo hacer el borrador (P32).

Ítem 76. Eje 4. Elaborar un bosquejo como paso previo para la redacción de un trabajo académico.

La actividad práctica del módulo consiste en la elaboración del bosquejo para posteriormente dar paso a la redacción. Este Eje, aunque fue catalogado como imprescindible (P11), suele ser un paso casi siempre olvidado pero fundamental para la organización de ideas (P2), pues siempre es necesario realizar un borrador (P28). Partiendo de la estructura de una investigación científica (P14), el estudiante debe saber cómo organizar las ideas, argumentarlas y estructurarlas para elaborar un trabajo académico coherente y adecuado al contexto comunicativo (P21). Para esto, puede resultar útil mostrar diversos modelos aplicados a distintos casos (P18), “sin perder de vista que siempre hay, o puede haber, varias versiones” (P13).

Se obtuvieron dos observaciones: una tiene que ver con la ley del mínimo esfuerzo (o de Zipf) en el comportamiento informacional, por lo cual, este tema pudiera no ser factible para el estudiante (P5). Otra indicó que quizá sería necesario utilizar un término más específico que bosquejo, con el fin de identificar exactamente a qué se refiere la actividad (P29).

Ítem 77. Eje 5. Saber ser

Este Eje está dedicado al saber ser y, como tal, se enlistan las competencias que se desarrollan en este módulo. Las cuales son las siguientes: razonamiento, argumentación, gestión de la información, pensamiento crítico, toma de decisiones, previsión de resultados, discusión de la información, capacidad de diálogo, seguir instrucciones, organización de actividades y distribución y ejecución de roles.



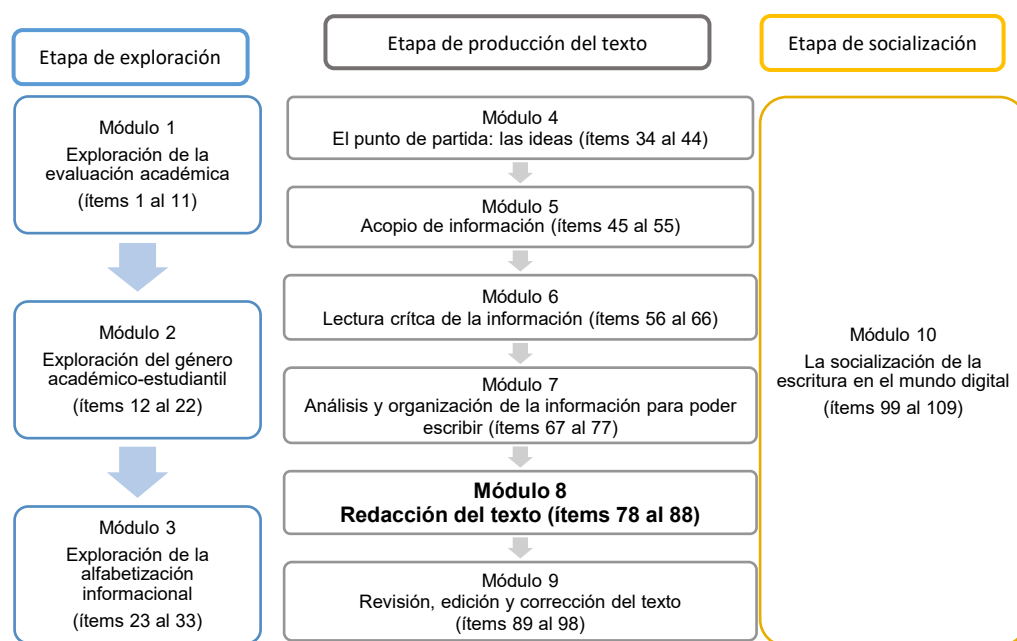
Todos los elementos fueron vistos por los expertos como importantes (P13), aunque en el contenido presentado “no se indica que se realice una actividad en equipo, por tanto, la distribución de roles podría no aplicarse, considerando además que se trata de redacción académica” (P4). Otro experto sugirió que deberían separar cada elemento de la lista y presentarlos todos juntos, ya que esto dificulta la evaluación de pertinencia (P30). Mientras que otras sugerencias se centraron en incluir tres competencias a la lista: (1) estrategias para la transferencia de conocimientos (P14); (2) “la capacidad de detectar bulos utilizando las herramientas digitales”; y (3) “la perspectiva feminista” (P18).

Módulo 8. Redacción académica

En este módulo se lleva a cabo la redacción del texto argumentativo que responde a la pregunta de investigación que a su vez se deriva de una pregunta de examen, para lo cual se parte del bosquejo o esquema que se realizó en el módulo anterior. Para esto se estudian temas relacionados con la lengua escrita, que van desde las unidades básicas de la palabra hasta la construcción de párrafos y, finalmente, del texto. Comprende áreas de la lingüística como se muestra en la Tabla 51, así como algunas convenciones del discurso escrito y la construcción del párrafo académico. El módulo cierra con la redacción de la versión final del texto para pasar a su revisión en el siguiente módulo. Los ítems que se encuentran en este módulo van del 78 al 88.

Figura 24

Ubicación del Módulo 8 en el Modelo





Todo el contenido del Módulo 8 obtuvo una mediana de cuatro. En la columna de mínimo solo se obtuvo una respuesta en cero, correspondiente al Eje del saber hacer, en el que se propone la redacción de un texto.

Tabla 51

Estadísticos del Módulo 8

Eje	Pasos/Ítems	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: conocimientos básicos de gramática para la redacción en español	78. Lexicología y semántica	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	79. Morfosintaxis	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	80. Gramática textual	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 2. Saber conocer: las distintas convenciones discursivas implicadas en la redacción académica	81. Convenciones del discurso escrito	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	82. Convenciones de la norma escrita	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	83. Convenciones del discurso académico escrito	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 3. Saber conocer: la redacción académica	84. Anatomía del párrafo. De la oración al párrafo	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	85. Del párrafo al texto	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	86. Composición global del texto	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	87. Redactar un texto académico	4.00	4	0	4	4.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber ser	88. Pensamiento y argumentación crítica, discernimiento, comprensión de la información, comunicación escrita, pensamiento crítico, expresión oral y escrita, gestión de la información, organización de actividades y capacidad de diálogo.	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 78. Lexicología y semántica.

Todos los elementos de este punto fueron vistos como importantes (P13) y se sugirió promover el análisis de artículos académicos, así como “destacar la identificación de las convenciones discursivas y gramaticales utilizadas” (P17). Hubo quienes consideraron que estos son aspectos que deben tenerse en cuenta, pero no son esenciales para la redacción de un trabajo académico (P21) y que no son pertinentes en el nivel universitario, ya que son herramientas que deben haberse adquirido en primaria y secundaria (P18).

***Ítem 79. Morfosintaxis.***

Los expertos expresaron diferentes opiniones, por un lado, se consideró que todos los elementos de este punto son importantes (P13), pero por el otro, que no son esenciales para la redacción de un trabajo académico (P21) y no se trata de un tema necesario en el contexto de la educación superior, ya que se trata de conocimientos básicos que los estudiantes deberían dominar (P4).

Ítem 80. Gramática textual.

Todos los elementos de este punto fueron calificados como importantes (P13) y un experto declaró que es bueno tenerlos en cuenta, pero no son esenciales para la redacción de un trabajo académico (P21).

Ítem 81. Convenciones del discurso escrito.

Uno de los encuestados afirmó que “los aspectos de este tema deben estar al servicio del contexto real de comunicación, pues resulta primordial enseñar que el trabajo académico debe estar adecuado al destinatario” (P21). También se señaló que las convenciones son cambiantes (P31) y que estas son herramientas que deben haberse adquirido en primaria y secundaria (P18).

Ítem 82. Convenciones de la norma escrita.

Es muy importante fomentar estas convenciones en cualquier rama del conocimiento (P9), pero ha de estar al servicio de un texto coherente, cohesionado y adecuado (P21).

Ítem 83. Convenciones del discurso académico escrito.

Es el paso más relevante de todos (P18), por tratarse de un trabajo académico (P14) y porque permite escribir correctamente (P21).

Ítem 84. Anatomía del párrafo. De la oración al párrafo.

Uno de los expertos mencionó que resulta pertinente revisar las microestructuras oracionales, ya que permiten la cohesión textual (P21). Pero otro sugirió “diferenciar las acciones de redactar o juntar palabras” (P14). Nuevamente se obtuvo el comentario de que el tema no es pertinente al nivel, porque son herramientas que deben haberse adquirido en primaria y secundaria (P18).

***Ítem 85. Del párrafo al texto.***

Solo un experto dejó un comentario respecto de este ítem, afirmando que “no queda claro⁴ en qué consiste, si se hace alusión a los epígrafes o subepígrafes” (P29).

Ítem 86. Composición global del texto.

Se sugirió incluir la importancia de los conectores como elementos de coherencia y sinergia textual (P14, P22), establecer las ideas clave (P22) y realizar lectura en voz alta para la revisión de la redacción (P9).

Ítem 87. Eje 4. Redactar un texto académico.

En el Eje 4, dedicado a la actividad práctica, se lleva a cabo la redacción del texto académico. Según los encuestados, esta propuesta responde a una habilidad necesaria (P6) y fundamental (P14) que debe realizarse bajo una normatividad científica (P15). En este módulo se proporcionan ejemplos concretos y oportunidades de práctica para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades en redacción académica (P18). Desde esta dimensión, la redacción se concibe como un proceso de composición escrita que tiene en cuenta la estructura textual, la coherencia de las ideas, la cohesión de los elementos textuales y la adecuación al contexto comunicativo (P22); por eso, es necesario mostrar diversos modelos aplicados a distintos casos (P19), con instrucciones lo más concretas posible (P24).

También se sugirió incluir en la enseñanza de este tema las referencias parentéticas usando software como Zotero (u otro gestor de referencias) “para luego generar la lista de referencias según un manual de estilo, así como adecuar tablas, imágenes e ilustraciones, según el género discursivo y el manual de estilo asignado” (P33).

Ítem 88. Eje 5. Saber ser

Este Eje está dedicado al saber ser y, como tal, se enlistan las competencias que se desarrollan en este módulo. Las cuales son las siguientes: pensamiento y argumentación crítica, discernimiento, comprensión de la información, comunicación escrita, pensamiento crítico, expresión oral y escrita, gestión de la información, organización de actividades y capacidad de diálogo.

Según los expertos, los elementos de esta lista implican toda una formación investigativa (P17), además de tener en cuenta el uso apropiado de las reglas ortográficas (P19), es esencial que se agregue una actitud ética (P20) y el tema de integridad académica (P37), además de dos

⁴ La propuesta sigue un orden secuencial gradual del proceso de construcción de un texto académico, por eso el otro comentario habla de microestructuras.



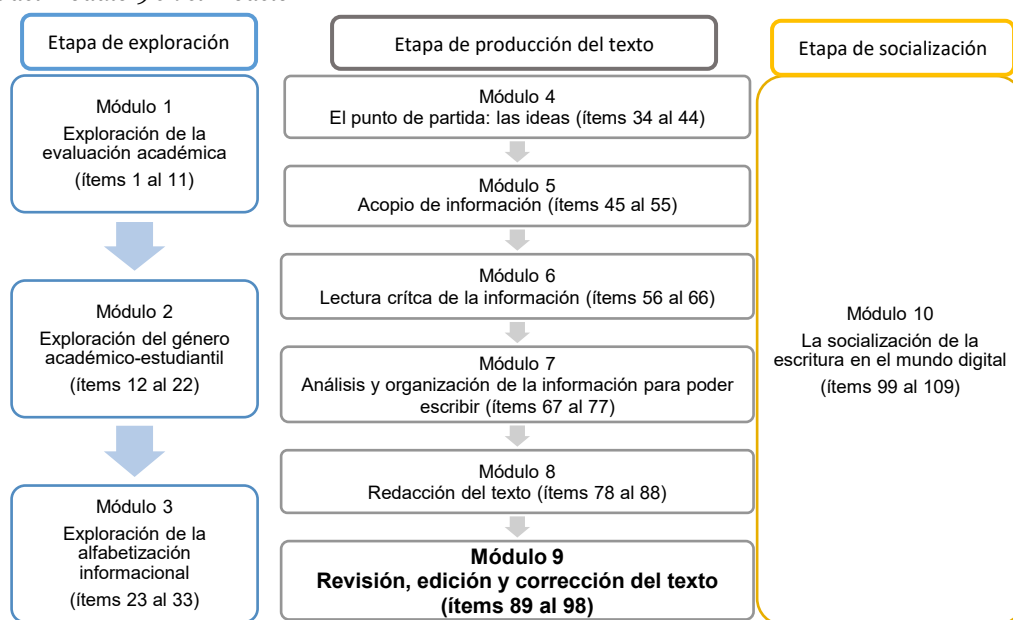
capacidades mencionadas anteriormente: la capacidad de detectar bulos utilizando las herramientas digitales y la perspectiva feminista (P21). También se señaló que “el pensamiento crítico debería estar al comienzo, ya que es la competencia que vertebra el proceso de escritura” (P24). Otro opinó que “a lo largo de las actividades se enfatiza el trabajo escrito, por eso, el elemento sobre expresión oral no se justifica” (P16). Por último, se sugirió separar los elementos de la lista (P32).

Módulo 9. Revisión, corrección y edición del texto.

La fase de la revisión textual suele ser la más abandonada del proceso; en este módulo se estudia tanto la revisión como la edición del texto y su posterior corrección en los casos necesarios. Con esto, el estudiante va fortaleciendo su propia habilidad de autocritica. El módulo abarca los ítems 89 a 98.

Figura 25

Ubicación del Módulo 9 en el Modelo



Para todos los casos se obtuvo un resultado de cuatro en la mediana, mientras que hubo dos mínimos con valor de cero, correspondientes al Eje del saber hacer y al del saber ser.

**Tabla 52***Estadísticos del Módulo 9*

Eje	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: aspectos de la revisión textual	89. Objetivos y tipos de revisión	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	90. Instrumentos para la revisión	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	91. <i>Guía para la revisión de un texto:</i> cinco aspectos que revisar	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 2. Saber conocer: revisión y corrección	92. La coherencia [1/5]	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00
	93. La cohesión [2/5]	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	94. La adecuación [3/5]	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
	95. Normativa [4/5]	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 3. Saber conocer: edición del texto	96. Edición del texto [5/5]	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	97. Resolver la <i>Guía para la revisión del texto</i>	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber ser	98. Autocrítica, discernimiento, evaluación, pensamiento y argumentación crítica, capacidad de diálogo, organización de actividades y manejo de conocimientos disciplinares y profesionales	4.00	4	0	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 89. Objetivos y tipos de revisión.

Las opiniones respecto a la pertinencia de este ítem indican que se trata de un tema útil principalmente para el profesor que revisa y para el tutor (P18), pues sirve de guía para la evaluación (P9). En cambio, para un estudiante, pudiera ser contenido irrelevante (P5). Un participante indicó que no entiende la proyección de este ítem (P21).

Ítem 90. Instrumentos para la revisión.

Los instrumentos fueron vistos como importantes para el proceso de composición escrita (P11, P21); por eso, es importante contar con recursos que contribuyan al desarrollo de esta habilidad (P5). “En todo momento es importante llevar a cabo una revisión transparente y el estudiante debe conocer estas pautas antes de hacer la entrega del trabajo” (P9).

Ítem 91. Guía para la revisión de un texto: cinco aspectos que revisar.

Esta guía fue caracterizada como un recurso esencial en este proceso (P21), pero se sugirió que sea “interactiva y que se apoye en el uso de las nuevas tecnologías” (P18), aun así, “solo la inteligencia artificial podría garantizar ecuanimidad, no las personas” (P11). Las recomendaciones respecto al contenido temático incluyeron considerar la revisión específica de la adecuación a nivel



de audiencia y propósito (P17), así como agregar temas como accesibilidad y la adecuación del texto para difusión (P31).

Ítem 92. La coherencia [1/5].

Los cinco elementos de la guía ayudan a evaluar un texto académico para que tenga una aportación real y sea útil, sin importar el área de conocimiento en la que se enfoque (P9). Conocer el tema de este Eje permite construir una macroestructura coherente (P21).

Ítem 93. La cohesión [2/5].

Los elementos textuales han de interrelacionarse: “marcadores del discurso, pronombres anafóricos y catafóricos, campos léxicos y semánticos” (P21).

Ítem 94. La adecuación [3/5].

La adecuación es un aspecto esencial de la redacción de un texto, pues consiste en la adaptación del registro y del contexto comunicativo (P21).

Ítem 95. Normativa [4/5].

Es importante, pero cada vez más laxa (P11); generalmente se considera que la normativa tiene que ver con la corrección y la adaptación a las normas exigidas para una publicación (P21). Sin embargo, también aplica a trabajos académicos.

Ítem 96. Edición del texto [5/5].

El comentario que se recibió calificó el tema como imprescindible en caso de ser usuario avanzado de los editores (P11), quizás se refiere a las herramientas digitales utilizadas para dicha actividad, pero este tema se refiere a la adaptación del texto a un manual de estilo.

Ítem 97. Eje 4. Resolver la Guía para la revisión del texto.

La actividad práctica del módulo consiste en resolver la *Guía para la revisión del texto* utilizando el propio texto, la cual fue vista como una actividad necesaria (P5) para que el estudiante pueda conocer sus puntos de mejora (P9). Se sugirió la aplicación de un instrumento que permita evaluar tanto los contenidos como la efectividad de esta guía (P17), así como considerar la participación de un grupo de expertos en la revisión del trabajo académico (P14), y también que sería útil mostrar diversos modelos aplicados a distintos casos (P18). Por último, se recalcó que el saber hacer debería estar más enfocado en la competencia que en el material a utilizar (P4).



Ítem 98. Eje 5.

Este Eje está dedicado al saber ser y, como tal, se enlistan las competencias que se desarrollan en este módulo. Las cuales son las siguientes: autocrítica, discernimiento, evaluación, pensamiento y argumentación crítica, capacidad de diálogo, organización de actividades, y manejo de conocimientos disciplinares y profesionales.

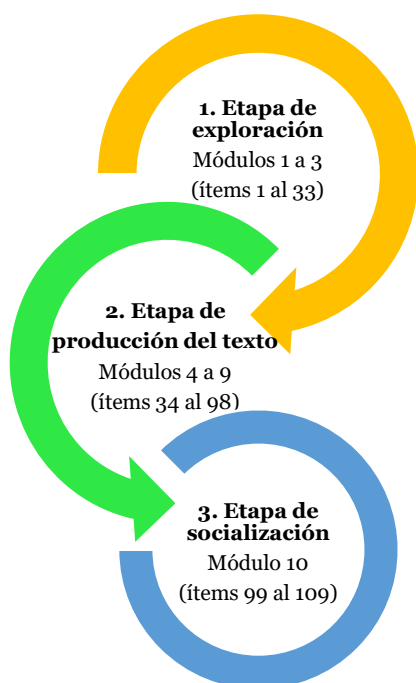
Se sugirió agregar a la lista: *desarrollo de habilidades divulgativas* (P16), *respeto a los derechos de los autores* (P34), *capacidad de verificar y detectar bulos utilizando las herramientas digitales y la perspectiva feminista* (P18). También se señaló que sería importante incluir temas acerca de las distintas inteligencias, “de lo contrario, la autocrítica podría llegar a ser injusta (no hay peor crítico con uno mismo que uno mismo)” (P25). Como en los módulos anteriores, se reiteró la necesidad de analizarlas por separado (P30).

Análisis de la Etapa 3. Socialización de la escritura. Módulo 10 (ítems 99 al 109)

La socialización de la escritura es una sección dedicada a compartir en plenaria los trabajos realizados. Consta únicamente de un solo módulo y el principal objetivo es la evaluación, reflexión y retroalimentación del recorrido por los nueve módulos anteriores.

Figura 26

Ciclo de escritura de alfabetización informacional



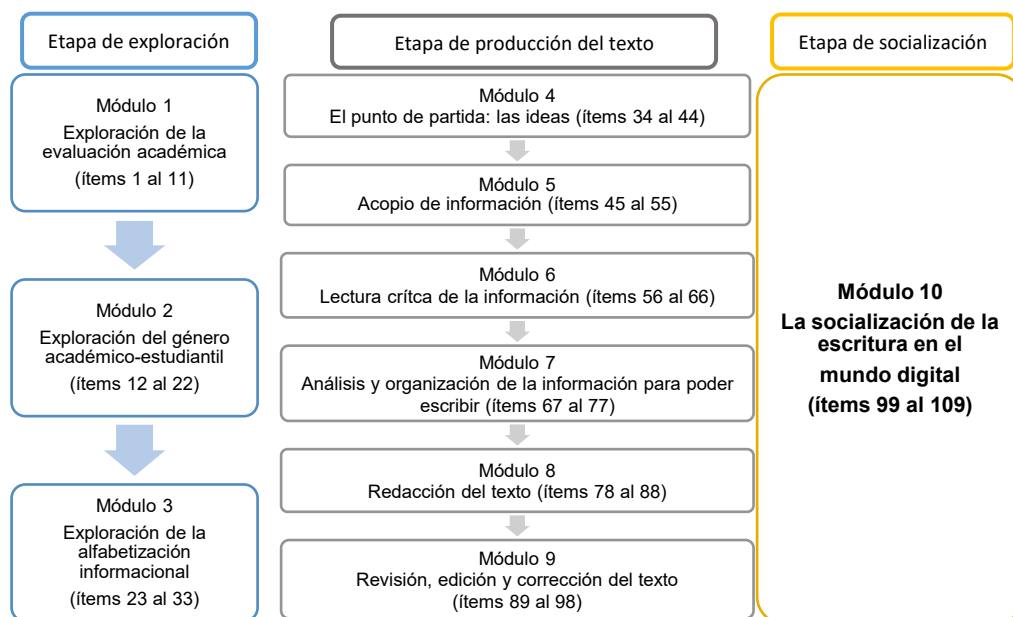


Módulo 10. Socialización de la escritura

Con este módulo se cierra el ciclo de actividades de elaboración de un texto académico que responde a la pregunta de un examen parcial escrito que corresponde a la género académico-estudiantil evaluativo. La propuesta de socialización de la escritura tiene su base en una arista del enfoque humanista de la educación en el que se defiende el papel del pensamiento crítico y la creatividad, lo que en la práctica incluye actividades tanto individuales como grupales que involucran la reflexión, discusión, retroalimentación, evaluación y finalmente, el compartir con otros el trabajo realizado, en este caso, por medio de internet.

Figura 27

Ubicación del Módulo 10 en el Modelo



Los resultados de la mediana muestran la coevaluación como la única respuesta que obtuvo tres puntos, mientras que cinco ítems recibieron un mínimo de cero. Estos son: (1) la comunicación de la ciencia; (2) la difusión de la ciencia; (3) la divulgación de la información; (4) Eje 4: Publicar un texto en formato digital en internet; y (5) el Eje 5 del saber ser.

**Tabla 53***Estadísticos del Módulo 10*

Eje	Pasos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
						25	50	75
Eje 1. Saber conocer: socialización de la escritura en el aula	99. Interacción social en el aula sobre los trabajos escritos	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	100. La discusión grupal	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	101. Retroalimentación del docente	4.00	3	1	4	4.00	4.00	4.00
Eje 2. Saber conocer: reflexión sobre el proceso y el resultado de la tarea de escribir: la perspectiva del estudiante	102. La heteroevaluación	4.00	2	2	4	3.00	4.00	4.00
	103. La coevaluación	3.00	3	1	4	3.00	3.00	4.00
	104. La autoevaluación	4.00	3	1	4	3.00	4.00	4.00
Eje 3. Saber conocer: socialización de la escritura en el mundo digital	105. La comunicación de la ciencia	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
	106. La difusión de la ciencia	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
	107. La divulgación de la información	4.00	4	0	4	4.00	4.00	4.00
Eje 4. Saber hacer	108. Publicar un texto en formato digital en internet.	4.00	4	0	4	3.00	4.00	4.00
Eje 5. Saber ser	109. Autocrítica, reflexión, expresión oral y escrita, discernimiento, evaluación, pensamiento y argumentación crítica, capacidad de diálogo, comprensión de la información.	4.00	4	0	4	4.00	4.00	4.00

Ítem 99. Interacción social en el aula sobre los trabajos escritos.

Para un experto no quedó claro a qué tipo de interacción se refiere (P4), mientras que otro lo consideró como algo esencial si se trata de aprender unos de otros (P11). Estos puntos y los siguientes serán críticos al llevar todo el trabajo a la interacción social (P1) en donde es muy importante que sea un proceso colectivo con correcciones individuales (P13). Se sugirió incluir la celebración y el reconocimiento público (P18), estructurar redes de conocimiento y de transferencia de conocimientos (P14) y enseñar los procesos de interacción en clase (P21).

Ítem 100. La discusión grupal.

Es muy importante que la discusión grupal sea un proceso colectivo con correcciones individuales (P13), aunque esto no suele realizarse, especialmente en grupos amplios y con poco tiempo por sesión (P6), aun así, es de gran ayuda pues se aprende desde la mirada del otro (P9) y el contraste de ideas entre iguales resulta de gran importancia en esta fase (P21). Se sugiere que esta fase de debate esté presente en otras actividades y no solo al final (P18).



Ítem 101. Retroalimentación del docente.

Para que la retroalimentación cumpla su objetivo, se señaló que esta debe ser profunda y crítica (P2), pues es clave que el docente dé su punto de vista y consejos para mejorar (P13, P19) y sobre todo que se dé a lo largo de todo el proceso, no sólo al final (P18), pues la retroalimentación de calidad por parte del docente es primordial para la alfabetización académica (P21). En la práctica, la retroalimentación puede ser individual, pero lo más importante es que se centre en los aciertos y los aspectos a mejorar, teniendo cuidado con el uso del lenguaje e intentando que siempre se hable de sugerencias o recomendaciones (P9).

Se sugirió la selección de trabajos que sirvieran como ejemplo para que otros estudiantes “vean de manera más clara lo que se espera de ellos, así en la retroalimentación individual y en privado se pueden resaltar primero los aspectos positivos y luego las áreas de oportunidad” (P3). Con todo, hay quien consideró que esta actividad es cada vez menos significativa (P11).

Ítem 102. La heteroevaluación.

Los comentarios indican que aquí caben todas las formas de evaluación (P13), pero otro comentario indicó que son necesarias para valorar un trabajo y a la vez determinar y argumentar los aspectos débiles y fuertes del trabajo de otros (P21).

Ítem 103. La coevaluación.

Se señaló que este tema no debería ser parte del contenido, sino de la evaluación (P4), pues aquí caben todas las formas de evaluación (P13), por lo cual la coevaluación solo es útil si se trata de un trabajo en equipo (P9) y si hay implicación y compromiso real (P18). Por otro lado, hay quien opinó que “esta actividad no funciona en nuestra cultura, porque se obtienen resultados demasiado irreales y poco objetivos” (P20).

Ítem 104. La autoevaluación.

La autoevaluación fue percibida en este contexto por los expertos como una manera de fomentar la autocrítica del estudiante (P9) y de tomar conciencia de su proceso formativo (P21). De la misma manera que en el punto anterior, hubo quienes consideraron que en este tema caben todas las formas de evaluación (P13) y que “en nuestra cultura no funciona porque se obtienen resultados demasiado irreales y poco objetivos” (P20).

Ítem 105. La comunicación de la ciencia.

Este aspecto fue percibido como clave (P13) y de interés especial para el equipo docente (P18). Se sugirió incluir el tema de la ciencia abierta (P34) y considerar que “la difusión y la



divulgación de la ciencia se están llevando a cabo en el mundo digital, con lo cual se pueden incluir ejemplos de blogs y podcast científicos, videos educativos en línea, redes sociales académicas como ResearchGate” (P17).

Ítem 106. La difusión de la ciencia.

Este fue otro punto que fue visto como un tema importante (P13), ya que permite “compartir las fuentes más importantes, comentar cuáles son los índices y guiar en la construcción de textos para alguna publicación científica” (P9). Se sugirió implicar al estudiante a través de algún incentivo (P18).

Ítem 107. La divulgación de la información.

De la misma manera, se trató de otro aspecto visto como clave (P13), pero también se sugirió incluir incentivos para asegurar el involucramiento del estudiante (P18), mientras que para uno de los expertos no quedó clara la diferencia entre este y el punto anterior (P4).

Ítem 108. Eje 4. Publicar un texto en formato digital en internet.

Uno de los encuestados caracterizó este ítem como “una idea magnífica” (P25), mientras que otro declaró que “es la prueba básica que superar” (P11). La ventaja de esta actividad es que el estudiante toma conciencia del impacto de sus hallazgos en el mundo académico, es decir, que sobrepasa la experiencia de cumplir con una tarea de investigación que entregar para obtener una calificación (P21). Los participantes recomendaron “publicar estos trabajos en acceso abierto para contribuir a la divulgación de la ciencia entre la comunidad” (P3), ya que esto dota a los documentos de mayores posibilidades de consulta (P14). Además, se sugirió incluir como parte del saber hacer temas sobre: críticas constructivas, saber preguntar (P32) y las licencias abiertas de *Creative Commons* (P8).

Las sugerencias que se aportaron fueron las siguientes: para fomentar la colaboración, se podría considerar la creación de un blog en el cual publicar los trabajos y que se compartan con la comunidad universitaria. Además, de la creación de un perfil en redes sociales que podría permitir la difusión de los trabajos en diferentes formatos, como imágenes y videos (formatos más cercanos a los que utilizan los estudiantes universitarios diariamente en sus redes sociales) (P17), para esto sería útil mostrar diversos modelos aplicados a distintos casos, incluir otras opciones no solo textuales, por ejemplo, audiovisuales o gráficas; así como abrir el abanico a otras posibilidades más allá de la publicación en internet, por ejemplo: congresos, charlas, carteles o seminarios (P18). Es comprensible que por motivos de difusión e impacto se difunda por medio de internet, pero no



debería ser la única opción, sino también en formato físico, teniendo en cuenta a todos los públicos (P13).

Sobre esto mismo se comentó la necesidad de aclarar si la elección del formato es por gusto y de qué manera las diferencias afectan la calificación según la dificultad (P20). También se comentó que sería necesario explicar “a qué se refiere con el texto en formato digital, ya que es muy genérico, aunque sí se entiende que se trata de un texto de investigación de corte académico” (P4).

Ítem 109. Eje 5.

Este Eje está dedicado al saber ser y, como tal, se enlistan las competencias que se desarrollan en este módulo. Las cuales son las siguientes: autocrítica, reflexión, expresión oral y escrita, discernimiento, evaluación, pensamiento y argumentación crítica, capacidad de diálogo, y comprensión de la información.

De la lista, la competencia que, según uno de los expertos, resulta la más sobresaliente es la autocrítica (P1). Se sugirió revisar la pertinencia de la expresión oral en este Eje, debido a que predominan las actividades de escritura (P13). Se recomendó agregar la creatividad ya que, en este contexto de la escritura académica, esta “puede manifestarse en la elección de enfoques novedosos para abordar un tema, la presentación original de argumentos, la creación de metáforas y analogías efectivas, o la incorporación de elementos visuales y multimedia para enriquecer la comunicación de ideas” (P17).

Otras sugerencias incluyeron añadir a estos contenidos las competencias sugeridas en módulos anteriores: la *capacidad de verificar y detectar bulos utilizando las herramientas digitales* y la *perspectiva feminista*, además de otra competencia relacionada con el *impacto social y medioambiental de lo investigado y escrito* (P18). También se sugirió agregar: *ser respetuoso ante los trabajos realizados por otros* y *ser justo con los trabajos de otros* (P32). Se reiteró, como en módulos anteriores, incluir las distintas inteligencias: “de lo contrario, la autocrítica podría llegar a ser injusta; no hay peor crítico con uno mismo que uno mismo” (P25). Finalmente, se volvió a sugerir que se separen los elementos (P30).

Resultados generales de la propuesta

La Tabla 54 presenta el análisis estadístico descriptivo a cinco números de los módulos en general, donde puede observarse que el resultado más alto en la columna de la mediana se encuentra en el Módulo 5: Acopio de información, con un puntaje de 3.82, y posteriormente los puntajes de los módulos 3 y 8, ambos con 3.73, que corresponden a la exploración de ALFIN y a



la redacción del texto, respectivamente. Por el contrario, el puntaje más bajo se obtuvo en el Módulo 1 dedicado a la exploración de la evaluación académica con una mediana de 3.45.

Tabla 54

Estadísticos de todos los módulos

Módulos	Mediana	Rango	Mín.	Máx.	Percentiles		
					25	50	75
Módulo 1. Exploración de la evaluación académica	3.45	3	1	4	3.18	3.45	3.73
Módulo 2. Exploración del género académico-estudiantil	3.55	3	1	4	3.09	3.55	3.82
Módulo 3. Exploración de ALFIN	3.73	2	2	4	3.36	3.73	4
Módulo 4. Punto de partida: la generación de ideas	3.55	3	1	4	3.18	3.55	3.82
Módulo 5. Acopio de información	3.82	2	2	4	3.45	3.82	4
Módulo 6. Lectura crítica de la información	3.64	3	1	4	3.36	3.64	3.91
Módulo 7. Análisis y organización de la información	3.55	3	1	4	3.27	3.55	3.91
Módulo 8. Redacción del texto	3.73	3	1	4	3.18	3.73	4
Módulo 9. Revisión, edición y corrección del texto	3.7	3	1	4	3.3	3.7	4
Módulo 10. Socialización de la escritura en el mundo digital	3.7273	2.27	1.73	4	3.3636	3.7273	4

Al final del instrumento de recolección de datos se dispuso un espacio para comentarios generales respecto a toda la propuesta, cuya respuesta era opcional. Se recibieron 16 respuestas en las que los expertos expresaron gusto por el proyecto, recomendaciones, observaciones para mejorarlo y algunas sugerencias bibliográficas. En general, los comentarios apuntaron a que se trata de una propuesta de investigación pertinente, relevante y con potencial de transferencia en el ámbito hispanohablante (P9). Por el contrario, hay quien opinó que, a pesar de ser interesante, la aplicación de algunos ítems está fuera de la realidad del contenido educativo mexicano, debido a que son muy ambiciosos o poco viables de lograr (P21). Teniendo en cuenta que la propuesta va dirigida al nivel superior, hoy en día el tema de ALFIN cobra gran relevancia en este contexto, debido en buena medida al avance de la tecnología y del Internet:

“donde en su generación 5.0 [de la Web, según el participante] ingresa con herramientas como la inteligencia artificial, metaverso, internet de las cosas e internet emocional que por una parte aportan una enorme funcionalidad, pero que, por otro lado, atentan al uso de habilidades blandas tan básicas y necesarias como lo son el pensamiento crítico y la creatividad, por mencionar solo un par” (P2).



Se consideró que propuestas como esta “contribuyen a defender la aportación de ALFIN al humanismo que se ha visto opacado en las instituciones de educación superior” (P2) y en donde el desarrollo de la capacidad crítica y de análisis deben ser herramientas básicas para el crecimiento tanto profesional como personal de los universitarios, sin importar la rama de conocimiento que estudian (P10). “Este proyecto tiene como objetivo fomentar estas capacidades y promover en los universitarios la generación de conocimiento a través del desarrollo de competencias de redacción de texto académico estudiantil” (P11).

Respecto al contenido temático, cabe señalar, en primer lugar, que algunos expertos lo consideraron ambicioso (P8, P21, P26), pero a la vez reconocen que la propuesta es “sólida, integral, articulada y compleja, y se aleja de otras ... que solo se centran en uno o varios aspectos” (p. 8). Si bien puede parecer extensa y ambiciosa:

cabe aclarar que esto se debe precisamente a que su objetivo es abarcar temas que otras propuestas han dejado fuera. Ahora bien, para que sea viable llevarla a la práctica a pesar de su extensión y amplio contenido, se han recibido algunas sugerencias al respecto, por ejemplo, dosificar unidad por unidad y otorgar a cada una un objetivo específico, otra opción es dividir en módulos independientes que se desarrollen con la filosofía de un paso a la vez (P26).

Entre las aportaciones más importantes y originales que esta propuesta aporta al conocimiento se resaltaron, por ejemplo, los módulos 3 y 10, mismos que se sugiere que se integren “de manera transversal a lo largo de todos los módulos para facilitar el estudio de los módulos por separado sin que se pierda el sentido global” (P19). Por otro lado, supone también una aportación para la academia en general y, de manera más puntual, los módulos 3 a 5 son “particularmente útiles para el docente y asesor de tesis de grado y posgrado, así como para los estudiantes que se inician en la investigación” (P26). Cabe señalar también que, según uno de los expertos, esta propuesta de ALFIN cumple con los objetivos educativos en el ámbito de la investigación: “la actualización profesional constante para mantener las definiciones, las teorías y los marcos normativos al día” (P28).

Desde el punto de vista de esta propuesta como material didáctico de apoyo a la docencia de los temas aquí planteados, se sugirió, por ejemplo, crear un página web en la que se faciliten las guías, herramientas y materiales del proyecto con algún video explicativo, o crear una aplicación sencilla con la que guiar al estudiante al elaborar un texto, por ejemplo, el archivo titulado *integración de enfoques y estructura* (enviado a los participantes junto con el cuestionario, ver Anexo 2) podría ser la pauta para el diseño de la aplicación, ya en este esquema



se muestra de manera gráfica los diez módulos, cada uno podría ser un botón que lleve al usuario a indagar en el tema en cuestión y las actividades de aprendizaje (P19).

Algunas consideraciones fundamentales al momento del diseño de material son tener en cuenta, en primer lugar, que este depende del nivel educativo (P31), en segundo lugar, todos los objetivos y, por lo tanto, las actividades propuestas deben reunir dos requisitos: ser alcanzables y verificables (P31). Finalmente, el material debe ser: adaptativo, crítico y formativo (P8).

Se señaló como una posible categoría de temas pendientes en el plano tecnológico lo relacionado con la IAG (P13), además de añadir referencias audiovisuales y otro tipo de textos, como, por ejemplo, publicaciones en redes sociales (P10). Finalmente, una de las características que un experto señaló como las más valiosas del modelo, más allá de la formación de ALFIN, es el enfoque cognitivo de la enseñanza de la escritura académica, en donde “las formas y modalidades textuales son más que medio de expresión del conocimiento; son ellas mismas conocimiento”. Por tanto, todo proceso de formación en la escritura debe superar su dimensión instrumental y apreciarla desde su fondo cognitivo” (P8).



Capítulo V. Discusión

Debido a la naturaleza de esta investigación en la que se sometió a valoración de expertos una propuesta temática para la enseñanza de ALFIN y el fortalecimiento de la lectoescritura de nivel superior en este capítulo dedicado a la discusión se expone una síntesis de las aportaciones más sobresalientes de los expertos las cuales se tomarán en cuenta para la siguiente etapa del proyecto a la vez que se contrastan con la bibliografía consultada que sustenta el proyecto y se presenta en el marco teórico.

La discusión presenta los comentarios del análisis cualitativo, ya expuestos en la sección de resultados del capítulo anterior; a diferencia de este, se seleccionaron los que contribuyen a mejorar el modelo en la siguiente etapa. Además, cabe señalar que en algunas ocasiones los comentarios reflejaban una falta de comprensión de la PDG, ya que la explicación que se les facilitó resultó muy breve. Este capítulo está organizado de manera consecutiva; cada uno de los módulos incluye sugerencias, opiniones negativas o positivas o, en algunos casos, expresa falta de claridad sobre el tema. Estos se contrastan o confirman con lo presentado en el marco teórico para enriquecer la propuesta de esta investigación, ya sea al modificar, eliminar o agregar elementos, temas o ideas.

Etapas 1 De exploración

Módulo 1 Exploración de la evaluación académica

Entre las observaciones que se hicieron respecto a la etapa de exploración se encuentra lo siguiente, primero que es inconveniente el análisis de los programas ya que no supone ninguna ventaja y por el contrario es más trabajo para el docente; luego que el tema corresponde más bien a cuestiones metodológicas y de planificación no a un tema de clase y, por último, como consecuencia de lo anterior es un tema irrelevante para un estudiante. Sin embargo, como ya se aclaró en la introducción, comentarios como estos no consideran el trasfondo teórico del modelo y se repiten constantemente a lo largo de los módulos.

Pero el análisis de distintos programas (de lo general a lo particular) corresponde al estudio del contexto social y debido a que el género académico en cuestión pertenece a los géneros evaluativos, el estudio del contexto gira en torno a la evaluación académica que tiene su fundamento primero en el programa institucional, del cual se elabora el del docente y luego el del estudiante. Este análisis se debe a que estos documentos contienen la información respecto al sistema de evaluación y acreditación de una asignatura, y si bien cada uno tiene características y



funciones distintas, la exploración es un estudio teórico y práctico de la evaluación académica, tipos e instrumentos, a través de los programas y en particular el del estudiante del cual se resalta entre otras cosas, su función orientadora (Díaz-Barriga, 2005) pues la mayoría de las actividades académicas que los estudiantes realizan a lo largo de la carrera tienen como finalidad la evaluación, por eso es necesario que desde el inicio de un curso el estudiante tenga su propio programa de la asignatura con el objetivo de familiarizarse con su contenido (Zarzar-Charur, 1996).

Por otro lado, respecto a esta misma etapa, se comentó que enseñar a buscar información y a utilizar los materiales del curso es una práctica anticuada y se sugiere evaluar la actualización del tema. Sin embargo, como se mencionó, en este proyecto no se elabora el material didáctico, pero sí es un elemento fundamental al que se hace mención a lo largo de los módulos. El uso de material didáctico contribuye al desarrollo y consolidación de hábitos de estudio independiente, porque organiza el trabajo académico (Castillo, 1998, citado por Solé, 2012), y facilita al docente la tarea de una enseñanza integral y dinámica (Solé, 2012). De manera que los materiales a los que se hace referencia son clave para el desarrollo de todos y cada uno de los módulos; no es un tema anticuado, sino un medio de sistematización de la enseñanza de ALFIN y de habilidades relacionadas, como la lectoescritura. El objetivo es que, mediante un diseño adecuado y una práctica suficiente, el estudiante gradualmente alcance una autonomía y una calidad aceptables para el nivel universitario.

Es importante señalar que se sugirió eliminar el tema de la evaluación parcial; esta sugerencia es particularmente significativa, ya que toda la propuesta gira en torno a este tipo de evaluación. Sin embargo, la evaluación parcial tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa tiene un papel tan importante en el proceso de desarrollo del estudiante que Castro (2021) sugiere implementar en las universidades una *cultura formativa* mediante nuevas formas de enseñar y evaluar, con un sistema de trabajo dinámico enfocado en el logro de objetivos y en las condiciones necesarias.

Debido a que el uso de la IAG en los trabajos académicos es cada vez más frecuente, uno de los comentarios resaltó la importancia de prestar la debida atención al diseño de las actividades de evaluación para que estas no se realicen con IAG. Para que esto sea posible depende de la formación del docente, de los instrumentos de evaluación, de las instrucciones de la tarea y del proceso de enseñanza ya que en la PDG se sigue una serie de etapas que consisten en: (1) modelar (o ejemplificar) el género discursivo que se quiere enseñar; (2) construcción conjunta de un texto eso implica al docente y estudiantes; y (3) construcción independiente del texto que le competen



solo a los estudiantes (Badger y White, 2000). Por su parte, Machin-Mastromatteo ha trabajado el tema de la IAG desde el punto de vista de la docencia, investigación y gestión de revistas científicas, integrándola a la vez que se desarrolla ALFIN bajo un andamiaje que va incrementando su nivel de complejidad e integra diversas competencias (Machin-Mastromatteo, 2024, 2025a, 2025b).

Los instrumentos de evaluación tienen una función orientadora en la elaboración de las actividades y una función formativa en el desarrollo de hábitos de estudio; y, en el proceso de evaluación, son el medio para lograr la objetividad y ofrecer retroalimentación puntual, directa y efectiva. Aun así, hay quien considera que el uso de algunos instrumentos no es necesario, entre estos, las rúbricas y además de considerarlas como no imprescindibles, en caso de utilizarlas que sea con cuidado. Se sugiere, además, evitar las rúbricas genéricas que se centran en el contenido y dejan de lado las habilidades. Sin embargo, en este proyecto se incluye el uso de varios instrumentos de evaluación, entre los que destaca la rúbrica, ya que con ella se evalúa el texto escrito y constituye una excelente herramienta para graduar la complejidad de la tarea de escritura y otras habilidades implicadas. Pero no solo eso, también facilitan la autoevaluación, la coevaluación, el trabajo individual y el trabajo en equipo.

A través de los comentarios sobre los instrumentos de evaluación se observó la falta de claridad respecto del modelo, ya que en la enseñanza basada en competencias cada uno tiene un uso específico. También se comentó que hay instrumentos más fiables que otros, pero esta cualidad no depende del tipo de instrumento sino de otras características, de lo que se quiere evaluar, del momento y del objetivo. De acuerdo con Wright (2011) a los estudiantes se les debe enseñar a evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros y en esta tarea, el conocimiento y uso adecuado de cada uno de los instrumentos es fundamental.

La evaluación en este modelo no tiene como propósito asignar calificaciones sino promover y guiar el aprendizaje, para lo cual se requiere de actividades que impliquen tanto la teoría como la práctica acerca de lo que espera que conozcan y sepan hacer los estudiantes (Wright, 2011); por este motivo, en cada módulo se realiza una actividad en la que se pone en práctica el tema estudiado y que da continuidad a los módulos siguientes. En el módulo de exploración del contexto en el que se estudia la evaluación académica, la actividad práctica consiste en elaborar un instrumento de evaluación, el objetivo es conocer el proceso de elaboración desde la perspectiva de quien lo elabora, este tipo de estrategias disminuyen la ansiedad de los estudiantes y reduce la tentación de hacer trampa en los exámenes (Weimer, 2002, citado por Wright, 2011).



Sumado a esto y en consonancia con el enfoque humanista de la educación, que considera al estudiante como centro de la enseñanza, uno de los comentarios resaltó que la propuesta aquí desarrollada sí concuerda con la metodología humanista, pues se le ofrece al estudiante la posibilidad de expresarse y recibir retroalimentación. Este enfoque concibe el aprendizaje como una experiencia en equipo en la que la se fomenta la curiosidad, la indagación, la exploración y la idea de que el aprendizaje valioso es el que implica la capacidad de ejecutar procesos, por este motivo la actividad de práctica que corresponde al saber hacer es una parte importante en cada módulo (Lara y Vázquez, 2024).

En este caso, para el módulo 1 en la actividad práctica que se propone elaborar un instrumento de evaluación se calificó como una actividad irrelevante para el estudiante, sin embargo, como ya explicó en el enfoque por competencias la práctica tiene un papel importante y en actividades como ésta el estudiante experimenta el proceso involucrado en una evaluación desde el diseño hasta su validación, se fomenta el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

Módulo 2 Exploración del género académico-estudiantil

Para la PGD, el objetivo de esta etapa es que el estudiante se familiarice con las características del género discursivo que se pretende enseñar a escribir y que lo comprenda lo suficiente como para poder elaborar un texto igual. Este proyecto se limita al examen parcial escrito, que implica un proceso de investigación de principio a fin. Sin embargo, en los resultados obtenidos se sugirió que el tema se aborde de manera general, es decir, superficial, se puede decir que esta sugerencia se debe al desconocimiento de la teoría de la PDG y en particular acerca de esta etapa que es la que la diferencia de otras didácticas de la escritura. Si bien se estudia únicamente un género, lo mismo es aplicable a cualquier otro género discursivo académico-estudiantil.

Sumado a esto también se dijo que este tema no es relevante para el estudiante universitario pero las investigaciones muestran lo contrario, por ejemplo, una ventaja de enfocar la enseñanza desde una perspectiva enfocada a dominar los géneros discursivos sí fortalece la lectura y la escritura crítica (Moyano, 2010) y, por otro lado, la mayoría de los estudiantes que han experimentado este enfoque tienen una actitud positiva al respecto (Feng, 2021). Probablemente el comentario recibido se deba a la falta de información sobre la PDG.

Por otro lado, en lo que tiene que ver con el género académico-estudiantil, el examen parcial escrito se señaló que debería centrarse en competencias y estar bien descrito. Este es el objetivo que persigue el modelo, que tanto quien elabora un examen como quien lo responde



comprendan este género a detalle. Por eso, todo el modelo se basa en el enfoque por competencias, lo cual se refleja en las actividades y el material didáctico. La enseñanza de ALFIN debe integrar la dimensión lingüística “para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad académicas... no debería olvidar la necesidad de incluir explicaciones de base gramatical y discursiva, e incluso ofrecer generalizaciones pedagógicamente potentes” (Navarro, 2019, p. 6).

Respecto al comentario acerca de que esté bien descrito, no se entiende si se refiere al ítem o al examen en sí. En lo relacionado con el examen sí es importante claridad a pesar de que su estructura es muy básica ya que solo se compone de dos partes: la consigna (o pregunta) y su respuesta, que suele ser un texto explicativo argumentativo con IDC.

Pero, más importante aún, es comprender lo que solicita la consigna; es decir, la operación cognitiva o lingüística. Las más frecuentes son definir, reconceptualizar, caracterizar, justificar y comparar. Sin embargo, la principal causa de errores en los exámenes la falta de comprensión de la operación cognitiva que se solicita, o sea, realizar una actividad distinta a la solicitada, por ejemplo, describir en lugar de comparar ya que una comparación implica cotejar dos o más categorías y mencionar los indicadores o criterios a partir de los cuales señalar convergencias y divergencias (Borioli et al., 2021).

Tanto las competencias como la claridad, mediante una explicación detallada, sí forman parte del contenido temático del modelo. De hecho, estas son algunas de las características del modelo ya que la propuesta surge de la necesidad de prolongar la enseñanza de la lectoescritura en la universidad para superar el nivel básico y que dificulta a los estudiantes elaborar los trabajos que se les solicitan como exámenes, resúmenes, esquemas, apuntes o fichas (Cassany, 1990; Carlino, 2012) a través del estudio de la lengua y del discurso para fomentar la conciencia lingüística.

Ahora bien, resulta significativo resaltar que se considere que esta propuesta no se pueda llevar a cabo, debido a que los docentes no sabrían cómo hacer lo que aquí se propone. Los expertos encuestados reconocen que, de fondo, hay un problema de formación docente. Esto probablemente explica por qué en algunos ítems se tienen opiniones diferentes; precisamente, esta propuesta se originó con el objetivo de subsanar este tipo de carencias detectadas tanto en la experiencia como en lo que se comprueba con la bibliografía consultada.

Un comentario señaló que la investigación de Venegas et al. (2016) no incluye indicadores que permitan dar seguimiento al avance del estudiante, pero en este proyecto tanto los instrumentos de evaluación como el material didáctico del curso (principalmente guías que se



encuentran a lo largo de los 10 módulos) cumplen con la función de identificar el progreso del estudiante y facilitar la retroalimentación.

Se dice que cumplen la función de los indicadores ya que son el medio para superar el nivel superficial del conocimiento, lograr la independencia del estudiante y mejorar sus hábitos de estudio (Moyano, 2010). Según menciona Solé (2012), el material didáctico como las guías tiene una función activadora de la comprensión y del aprendizaje porque permite al estudiante trazarse metas que guíen sus actividades, además sirven como herramienta de evaluación continua y permiten profundizar en conocimientos básicos.

Debido a que los estudiantes suelen presentar deficiencias en la sistematización del conocimiento los expertos consideran que la guía de redacción de siete etapas es un material útil, también se indicó que los docentes no cuentan con la experiencia requerida para llevar a cabo lo que aquí se propone, precisamente el objetivo de este material es guiar la enseñanza. Esta guía de redacción de siete etapas que se basa en el enfoque procesual incluye: (1) la producción de ideas; (2) organización de ideas según el tipo de texto; (3) búsqueda de información; (4) lectura de la información; (5) redacción del borrador; (6) revisión, corrección y edición del texto; y (7) redacción de la versión final (Venegas et al., 2015; Albarrán, 2005). Además, se estudian dos conceptos fundamentales responsables en buena medida del desarrollo de la competencia lectora y de escritura: el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, según Serrano de Moreno (2008a) los estudiantes necesitan recursos lingüísticos textuales para participar en las actividades académicas, y dichos recursos solo se obtienen al leer críticamente, escribir y construir significado a partir de la lectura. Y este es uno de los temas que se consideró difícil de enseñar, el conocimiento del mundo y como se citó la bibliografía consultada señala que éste es un obstáculo para el aprendizaje sobre todo para la comprensión lectora, los encuestados coinciden en que supone un reto, sin embargo, es importante identificarlo y sobre todo superarlo.

La actividad del saber hacer en este módulo consiste en la confección de un examen parcial escrito, los encuestados considera un acierto lo que se propone realizar ya que permite al estudiante comprender el proceso detrás del diseño y elaboración de un examen. También se sugirió tener en cuenta estándares académicos, aunque no especifican qué estándares en particular, estos se encuentran en instrumento de evaluación, sobre todo en la rúbrica.

Módulo 3 Exploración de la alfabetización informacional

En este módulo se resalta el papel de ALFIN como una habilidad transversal necesaria para realizar los trabajos de investigación que se solicitan en la universidad. Uno de los temas del



módulo son las características del trabajo académico acerca del cual los expertos coinciden en que es de gran importancia y mencionaron algunas de sus ventajas que coinciden con lo que se investigaciones recientes han comprobado a través de estudios experimentales un cambio al comparar el antes y el después de haber recibido instrucción sobre ALFIN, con lo cual queda comprobada su eficacia en el desempeño académico de los estudiantes (Olivia-Dumitrina et al., 2019).

Uno de los objetivos de la enseñanza de ALFIN es que el estudiante comprende el aspecto intelectual envuelto en proceso de investigación (Afebende y Oluwaseun, 2018), esto incluye familiarizarse con la gestión de la información, los recursos y la tecnología disponibles para llevar a cabo estas tareas (Rivas et al., 2021). Los expertos por su parte reconocen que lo que se propone en este módulo fomenta la asimilación de estándares académicos y las prácticas típicas de este contexto, facilita al estudiante contextualizar su trabajo y a comprender lo que se espera de él, en conjunto contribuye al éxito académico.

Cabe resaltar que entre los comentarios se dijo que hay universidades que no cuentan con pautas o una guía que indique las características de los trabajos académicos ni del proceso de cómo realizarlos. Este comentario es particularmente útil para esta investigación ya que en él se encuentra una utilidad más del modelo, pues supone una aportación también en este sentido para instituciones que no cuentan con una guía.

Una de las observaciones que se hizo fue no dar al estudiante el tema de investigación sino dejar que él mismo lo elija, sin embargo, en concordancia con la metodología de la PDG que se lleva a cabo por etapas, la enseñanza está organizada de manera gradual de la siguiente manera: (1) ejemplificar; (2) construcción conjunta de un texto (docente y estudiantes); y (3) construcción independiente del texto (Badger y White, 2000). Dejar al estudiante solo es el último paso, por este motivo se sugiere que en un primer momento guiarlo en el proceso de búsqueda de una idea de investigación interesante y pertinente antes que dejar a su criterio esta elección.

Acerca del tema sobre el acopio de información se dice que si bien es importante no es vital ya que la información la encuentran disponible en un *clic*. Pero lo que se propone en este modelo va más de conseguir información para responder una pregunta de investigación se trata de una formación profesional en el uso y gestión de la información científica para la elaboración de trabajos académicos.

Es una propuesta de sistematización en la enseñanza de ALFIN que puede llevar muchos años consolidar, no se trata de un curso breve sino de una formación profesional que acompaña al



estudiante ya que ALFIN se encuentra implicada en todas las actividades académicas (Plúa et al., 2021), de ahí la sugerencia de Rivera (2020) de que esta instrucción se prolongue durante todos los años que dura una carrera universitaria; sin duda en la práctica supone todo un reto (Moyano, 2017), pero necesario ya que el dominio requiere de práctica constante (Valenzuela et al., 2021).

Acerca de la enseñanza de la intertextualidad como una característica del trabajo académico, los expertos reconocen la importancia de su enseñanza y están de acuerdo con lo que se propone. El componente lingüístico tiene un papel fundamental en la propuesta que aquí se desarrolla basándose en la PGD, una teoría que tiene su raíz en la lingüística sistémico-funcional. Sin embargo, en los ítems relacionados con temas de lingüística no recibieron muchos comentarios, excepto en dos casos, uno reconoce que es fundamental y otro que la enseñanza de la lengua española como aquí se propone es mejor que en los talleres descontextualizados, con lo cual se confirma la pertinencia del proyecto.

Basándose en su experiencia, los expertos han comprobado que los estudiantes no conocen las características de un texto académico y por eso están de acuerdo con la necesidad de crear este modelo para la enseñanza de ALFIN y el fortalecimiento de la lectoescritura de nivel superior desde un enfoque transversal, aplicable a todas las disciplinas con el objetivo de fortalecer el conocimiento y uso de las normas académicas. Estos comentarios se refieren al tema de redacción académica, todos están de acuerdo con lo que aquí se propone y lo mismo expresan de la revisión, corrección y edición del texto. A excepción de un comentario que indicó que la revisión de un texto solo es relevante para el docente que evalúa, sin embargo, Serafini (2007) que si bien generalmente es el mismo autor el que revisa su texto es más eficaz la revisión de un compañero, por eso sugiere integrar en la revisión tres perspectivas: la propia, la del compañero y la del docente, y esto es lo que se sugiere realizar en el modelo con el objetivo de distinguir lo que se considera aceptable y que no, de fomentar el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la sistematización de las competencias ALFIN, pues se trata de un programa formativo y es fundamental que el estudiante conozca y gradualmente domine los contenidos de la etapa de revisión, corrección y edición.

En el Eje del saber hacer se responde la Guía ALFIN, que es el principal material didáctico del módulo. Los comentarios indican que este Eje debería enfocarse en el desarrollo de una competencia y no en el uso del material, o sea en la Guía. Sin embargo, el objetivo del material es fomentar el desarrollo de la competencia. Se eligió el uso de guías como el material didáctico principal del modelo ya que es el más utilizado en la instrucción de ALFIN, estas contienen una serie de pasos que llevan al estudiante de la mano en el proceso de una investigación breve (Hicks,



2016; German, 2017). A su vez, es importante que incluyan el uso de los recursos como bases de datos, revistas científicas, sitios web o material de acceso abierto (Blummer y Kenton citados por Duffy et al., 2021). Con el comentario recibido se pondrá atención al diseño y elaboración para cumplir con el objetivo y que sea útil.

Por el contrario, hubo otros comentarios que coinciden en que el material didáctico es clave para potenciar las competencias ALFIN pues facilita la aplicación del conocimiento. Con esto termina la primera etapa dedicada a la exploración del contexto social, del género discursivo académico-estudiantil y de ALFIN. Le sigue la etapa de producción del texto que cuenta con 3 subetapas: planificación, redacción y revisión, corrección y edición del texto y se compone de seis módulos.

Etapas 2. Producción del texto

Módulo 4 Punto de partida: las ideas

Respecto al tema de acopio de las fuentes de información se dijo que lo que se propone es contrario al objetivo de ALFIN ya que el estudiante es el responsable de autogestionar su bibliografía según sus habilidades; sin embargo, las investigaciones y la experiencia demuestra que los estudiantes necesitan primero aprender y luego ponerlo en práctica, el tema se incluye para no dar por hecho que el estudiante domina el tema y solo le falta ponerlo en práctica, hay que tener en cuenta todas las habilidades y no solo la autogestión, lo que se estudia implica “el acceso, manejo, uso, almacenamiento y evaluación de la información, sin importar el medio donde se presenta o las herramientas utilizadas para mediarlo” (Machin-Mastromatteo, 2014, p. 288).

Un comentario señaló que las fuentes que se encuentran en la sección de bibliografía de un programa del estudiante además de estar actualizadas que sea variadas, que no se limiten a libros, además sugirió que se incluye material de redes sociales, pero hacer esto se alejaría del objetivo ya que el modelo gira en torno al uso de información científica, probablemente no se dejó claro este punto en la introducción. El objetivo es la enseñanza de ALFIN para la elaboración de trabajos académicos a partir de información científica de ahí que los temas de estudio giran en torno a cuestiones como citación (Jamieson, 2016), intertextualidad, citar, argumentar y leer (Sánchez-Upegui, 2013), el plagio (Kai et al., 2021), redacción académica, uso de información en internet, ciber-plagio, citación, paráfrasis, traducción de citas (Olivia-Dumitrina et al., 2019); ambigüedad (Kohnen y Mertens, 2021); la evaluación por pares (Thomas et al., 2021), uso ético de la información (Gutiérrez y Leguizamón, 2021), así como el uso de recursos digitales como Google,



Google Académico y bases de datos de la biblioteca para la búsqueda de información (Lopez-Fitzsimmons, y Nagra, 2019).

El material didáctico del módulo 4 es la Guía de lectura crítica, acerca de este se tienen opiniones encontradas, por un lado, se considera que sí es un material útil para el aprendizaje ya que ayuda al estudiante en el proceso de composición escrita ya que el uso de guías es precisamente ofrecer orientación y gradualmente depender cada vez menos de esta ayuda. Pero, por otro lado, hay quien considera que su uso es innecesario y que es suficiente con animar a los estudiantes, si bien la motivación tiene un papel importante en el aprendizaje no es suficiente pues por sí misma no transmite conocimiento.

La guía de lectura que aquí se propone se basa en la sugerencia de Núñez (2011) quien propone que la enseñanza de la lectura se realice de manera gradual en tres etapas: (1) la lectura de comprensión (palabras, frases, párrafos y la relación entre estos y su significado); (2) la lectura crítica (comparación, análisis, síntesis, reflexión, conclusión, opinión y crítica); y (3) la lectura creativa (uso de la información para generar un texto nuevo). Con la práctica, el estudiante dependerá cada vez menos de la guía.

Por otro lado, se menciona que la motivación es suficiente, pero no se encontraron estudios que lo respalden. En cambio, lo que sí se sustenta en esta tesis es que las guías tienen tres funciones principales: (1) motivadora; (2) orientadora; y (3) activadora de la comprensión y el aprendizaje (Solé, 2012), de manera que la motivación sí tiene un lugar en la enseñanza y esta se cubre con la guía no al margen de esta. La función motivadora de la guía despierta el interés por la actividad y el contenido; además, promueve la conversación didáctica guiada, que es fundamental en el desarrollo de la lectura crítica.

Otro tema que generó distintas opiniones es la clasificación de las ideas según el tipo de texto, que forma parte del Eje titulado *Organización de la información*; algunos creen que no tiene sentido, ya que sería meramente subjetiva. Este tema se sustenta en la sugerencia de Serafini (2007) y es un paso que corresponde a un primer acercamiento a la lectura con el fin de obtener ideas para luego profundizar en ellas, una de las técnicas que sugiere la autora es el agrupamiento asociativo la ventaja que ofrece es que permite visualizar la relación entre las ideas y es un instrumento para la producción de nuevas ideas, es una manera de articular el pensamiento con las discusiones grupales, cuando hay suficientes ideas y se elige una para investigar termina la etapa de recogida de información (Serafini, 2007), de manera que la clasificación de las ideas es subjetiva en el sentido de que cada estudiante realiza su actividad en función de las lecturas que



realiza, pero la técnica de agrupamiento lo ayuda a identificar una idea clave o vacíos de información que lo obliguen a continuar la búsqueda de información.

Por el contrario, otros la consideran una actividad significativa que ayuda al estudiante a obtener claridad sobre el planteamiento del problema, la perspectiva de investigación y la justificación; y como bien señala un encuestado, en este tema se enseña al estudiante a reconocer la macroestructura de un texto.

El estudio del tema *Objetivos de procedimiento de elaboración del trabajo académico* también tiene opiniones diferentes, hay quien considera que no es un tema relevante para el estudiante sino únicamente para el docente, pero nuevamente se trata de enseñar al estudiante el procedimiento a seguir en la elaboración de un trabajo académico como parte de su formación estudiantil, pues como mencionan otros, trazarse objetivos contribuye al cumplimiento de metas en el plazo asignado ya que aportan claridad sobre las tareas a realizar. Los objetivos de procedimiento, como se abordan en el modelo, tienen en cuenta el nivel de familiaridad que el estudiante tiene acerca del tema a investigar; esto le permite organizar las actividades de la investigación en función del tiempo, es decir, un cronograma. En el trabajo de planificación de la redacción facilita mucho el trabajo saber de antemano exactamente qué se tiene que hacer, de no ser así se pierde mucho tiempo, algunos de los aspectos que tener en cuenta son: el destinatario, la finalidad del texto, el género discursivo, el tema, la extensión y los criterios de evaluación (Serafini, 2007).

Por otro lado, también comentó sobre los objetivos del contenido; hubo comentarios en los que se expresa que están de acuerdo con lo propuesto y que estas estrategias sí contribuyen a la formación del estudiante. Se señaló que los objetivos de contenido dependen del tipo de investigación, pero en realidad aplica a cualquiera por igual, ya que esta parte se refiere al contenido del texto, por ejemplo, qué argumentos se van a plantear, qué posición se tomará respecto a un tema, cómo se defenderá la postura elegida y qué contraargumentos se presentarán para hacer esto se puede orientar con un esquema.

Ambos objetivos mencionados tanto de procedimiento como de contenido forman parte de un Plan de acción o Plan de actividades y en concordancia con los comentarios recibidos se trata de un recurso fundamental y es importante incluirlo ya que permite al estudiante organizar sus actividades, llevar un control de su trabajo y conocer sus avances, de ahí la importancia de la planificación como una fases de la realización del escrito que tiene como función principal ahorrar y distribuir el tiempo disponible para respetar el plazo de entrega (Serafini, 2007).



En la actividad práctica del saber hacer se resuelve la Guía de lectura crítica, los expertos coinciden en que la lectura crítica debería colocarse como pilar desde el enfoque de ALFIN con lo cual esta Guía es de gran importancia desde su punto de vista. El objetivo del modelo además de la enseñanza de ALFIN es fortalecer la lectoescritura de nivel superior, es respuesta a una necesidad urgente debido a que “el déficit en lectura crítica es cada vez más preocupante” (Pinchao, 2020, p. 3) y si no se atiende:

ponen en riesgo la idónea preparación y desarrollo de las debidas habilidades intelectuales para analizar, interpretar y tomar decisiones de manera oportuna y correcta. La relación lectura crítica-universidad es tan cercana que la formación humana y profesional del egresado depende, en gran medida, de la calidad de la lectura que se realice durante la estancia universitaria y fuera de ella (Pinchao, 2020, p. 3).

Por esta razón, la propuesta desarrollada aquí incluye la lectoescritura de manera transversal.

Módulo 5 Acopio de información científica

En el Módulo 5 titulado *acopio de información* se utiliza la Guía de cinco etapas para el proceso de búsqueda de información científica, según los expertos encuestados es una pauta muy útil para el estudiante ya que su uso fomenta la autonomía y la imaginación, ayuda a aprender a moverse con confianza en momentos de incertidumbre hasta el momento de ser independiente y funcionar sin la guía. En este caso, los comentarios coincidieron en que se trata de un recurso elemental y necesario; todos fueron positivos.

Acerca de algunos comentarios más puntuales acerca de cada una las etapas de esta Guía se pueden resaltar las sugerencias para tenerlas en cuenta en otra etapa del proyecto, entre estas: establecer diferentes niveles de búsqueda, considerar la relevancia de los temas teniendo en cuenta el papel de la IAG para lo cual se sugiere que sea flexible para hacer ajustes necesarios dependiendo del contexto en el que se utilice la Guía, manejar estilos y gestores de referencias, no perder de vista que se incluyan herramientas tecnológicas, pero también intelectuales. Finalmente, se solicitó un instrumento adicional para el docente. En general, se tiene una opinión muy positiva de esta Guía.

Las cinco etapas de la guía son: (1) análisis y definición de la necesidad de información; (2) niveles de búsqueda; (3) selección de fuentes y estrategia de búsqueda; (4) ejecución de la estrategia y valoración de los resultados; y (5) almacenamiento y gestión de la información



obtenida. La guía es un instrumento de apoyo a las actividades, por lo tanto, en concordancia con estas, busca un equilibrio entre la teoría y la práctica, entre la enseñanza de herramientas tecnológicas e intelectuales. Existen dos posturas una es enseñar a utilizar herramientas y recursos en lugar de habilidades, por ejemplo, enseñar a utilizar las bases de datos o los motores de búsqueda; la otra perspectiva se enfoca en la parte teórica y no tanto en la práctica, la desventaja de esta última radica en la dificultad de aplicar lo aprendido en otro contexto o en otra actividad (Machin-Mastromatteo, 2014).

Módulo 6 La lectura crítica de la información

El material didáctico para el módulo 6 es la guía de lectura crítica, de acuerdo con las investigaciones citadas y los comentarios de los encuestados este tipo de material es fundamental para la enseñanza de la comprensión lectora y para la evaluación crítica de fuentes de información, se comentó que esta guía de cinco partes es un material excelente y sobre todo necesario para una planeación, siempre y cuando sea sencilla, flexible e interactiva. Los expertos expresaron que cada parte de la guía debería ser más específica, al parecer la brevedad del ítem dejó algunas partes del contenido ambiguo ya que este caso se repitió en varias ocasiones.

Es innegable la necesidad de la enseñanza de la lectura crítica en la universidad ya que “buena parte de los jóvenes universitarios no están en condiciones de realizar este tipo de exigencia académica” (Pinchao, 2020, p. 2), el “actual déficit en comprensión lectora y lectura crítica, experimentada a escala mundial, constituye un desafío para los docentes y estudiantes” (Pinchao, 2020, p. 2). Este desafío incluye saber qué y cómo enseñar, pero va más allá, pues “problema se agrava cuando los docentes se desentienden de esta situación, no generan escenarios para promover esta capacidad cognitiva en sus educandos” (Pinchao, 2020, p. 2) y es que a pesar de la importancia de la enseñanza de ambas competencias tanto la lectura como la escritura hay quienes creen que la dificultad de enseñar esto responde a la poca precisión que existe acerca de la definición de estas competencias (Aurum y Roksa, 2011, citado por Bezanilla et al., 2018).

En el Eje 4 del saber hacer la actividad propuesta es la elaboración de fichas de lectura, esta actividad generó diferentes opiniones, quienes están de acuerdo señalan que es una actividad indispensable y que debería fomentarse su uso en todas las lecturas, por el contrario, quien no está de acuerdo indicó que su uso depende del estilo de aprendizaje del estudiante. Sin embargo, el uso de fichas tiene como objetivo facilitar la tarea de intertextualidad, ya que la escritura “involucra muchos factores como generación y análisis de ideas, organización y estructura de oraciones, vocabulario, ortografía y otros aspectos mecánicos; todo esto hace que la escritura sea un proceso



complejo multidimensional” (Feng, 2021, p. 244). Las fichas recogen la información necesaria para la redacción del texto en el siguiente módulo.

Módulo 7 Análisis y organización del contenido para poder escribir

En el módulo 7 se estudia la estructura del tipo de texto que se pretende enseñar a escribir con el objetivo de organizar el contenido en función de esa estructura. Se propone comenzar con la base teórica de algunas nociones básicas de la argumentación, pero uno de los comentarios indica que este no es un tema interesante para el estudiante y, más bien, corresponde a un conocimiento básico que ya forma parte de algunos programas educativos. Pero en la universidad, la comprensión y producción del discurso argumentativo constituyen uno de los principales obstáculos que enfrentan los universitarios al realizar sus tareas (Álvarez y García, 2017). De hecho, se eligió este tipo de texto porque “la argumentación es valorada en las tareas escritas asignadas a los estudiantes, [solo] difiere en la cantidad y el tipo de argumentos requeridos en las diferentes disciplinas” (López y Padilla, 2011, p. 67) y su enseñanza como se propone aquí supera lo que se estudia en el nivel básico.

Por otro lado, entre las nociones sobre argumentación se incluyen aspectos gramaticales del texto argumentativo, y sobre esto se dijo que no se suele prestar atención a estos temas; por eso surge este modelo para cubrir necesidades específicas de la enseñanza del texto argumentativo. Por el contrario, algunos encuestados coinciden en que tanto el contenido como el material didáctico que se sugiere son necesarios para los estudiantes a quienes se les solicita este tipo de texto, sobre todo porque, según dicen, no existe un proceso de enseñanza como el que aquí se propone. También se dijo que este contenido no solo sirve para texto escrito, sino también para texto oral, como en un debate.

Otro de los temas es la intertextualidad; los comentarios coinciden en que es un contenido fundamental para la elaboración de trabajos académicos, ya que relacionar información es una habilidad básica. La única observación que se hace tiene que ver con el tiempo que lleva el desarrollo y la consolidación de esta habilidad, así como la actitud de los estudiantes, quienes, inmersos en la cultura de la inmediatez, rara vez están dispuestos al análisis de sus notas, al uso de bosquejos para reflexionar y encontrar las relaciones entre la información leída. Sin embargo, también es parte de la formación que se pretende lograr con este modelo, fomentar hábitos de estudio, el manejo del tiempo, el uso de recursos para llevar a cabo las tareas, en ocasiones la falta de guía es lo que dificulta la tarea, pero la interacción alrededor de esquemas de escritura es útil para los estudiantes, particularmente si tienen que lidiar con géneros desconocidos por ellos



(Moyano, 2004b; Giudice, 2009b) o si no acostumbran manejar grandes cantidades de información (Moyano, 2010), lo cual les dificulta encontrar la relación entre ideas, por eso, la propuesta que se hace aquí consiste en graduar la complejidad progresivamente.

Se consideró que es una buena idea y un acierto dividir las etapas de la preescritura en esquema, borrador y versión final, porque así se aprecian las diferentes etapas de maduración del escrito; además, de esta manera es más fácil ofrecer retroalimentación más puntual.

La actividad práctica consiste en la elaboración del bosquejo o borrador, los comentarios coinciden en que se trata de un paso imprescindible para la redacción, pero generalmente olvidado quizás esto se deba a varias razones como, por ejemplo, no saber cómo enseñarlo, la falta de tiempo, dar por hecho que el estudiante ya lo sabe, porque no forma parte explícita del programa o por la ley del mínimo esfuerzo.

Módulo 8 Redacción académica

Respecto al módulo 8 dedicado a la redacción del texto, los encuestados coinciden en que se trata de un tema pertinente. La manera como se propone la enseñanza de la redacción académica comienza con el estudio de la estructura de la lengua española y acerca de esto se comentó que no es necesario debido a que estos conocimientos se adquieren en primaria y secundaria, pero tanto la experiencia como las investigaciones consultadas demuestran que existen carencias importantes y hay una evidente necesidad de su enseñanza en el nivel universitario. De acuerdo con Carlino (2012), el aprendizaje de la lectura y la escritura continúa a lo largo de la vida; no se completa en el nivel básico. Sumado a esto, se ha comprobado que el desconocimiento de la lengua materna repercute en el desempeño académico.

Otro comentario indicó que no es esencial la enseñanza de la gramática textual para la redacción de un trabajo académico; sin embargo, las principales características del texto y las más difíciles de lograr son la cohesión, la coherencia y la adecuación. Ahora bien, el objeto de estudio de la PDG es el nivel del discurso y este solo se tiene en un texto, no en una oración, por eso, el estudio de la gramática del texto es fundamental en este modelo, tanto para la escritura como para la lectura, pues la coherencia permite analizar el significado global del texto al identificar de qué habla, qué información da y cómo está organizada; en cambio la cohesión se enfoca en mecanismos formales gramaticales y léxicos que se estudian al inicio del módulo y tienen que ver con la relación entre las partes del texto: oraciones y párrafos (Cuenca, 2010).



Un tema que presenta diferentes opiniones es el de las convenciones del discurso, se dijo que este tema no se puede enseñar porque las convenciones son cambiantes. Sin embargo, las convenciones del contexto universitario son un elemento fundamental del modelo y una parte medular de la PDG pues las convenciones lingüístico-discursivas del registro académico es el lenguaje de las ciencias entendido como el conjunto de habilidades lingüísticas necesarias para el aprendizaje en el contexto académico (Casto-Cifuentes, 2024) de manera que contrario a lo que se dijo, estas no cambian y son el objeto de estudio de la enseñanza de la lectoescritura de nivel superior.

En este módulo se observó una falta de claridad respecto al tema *Del párrafo al texto* en cual se trata del proceso gradual de composición que inicia con los tipos de párrafo para posteriormente se pasa a la construcción global del texto, este enfoque corresponde a la propuesta didáctica de Martínez (1992), a la vez este proceso gradual facilita el estudio y comprensión de la gramática del texto,

En la actividad práctica del módulo se redacta la versión final del texto, en este caso se hicieron dos recomendaciones, una es que siga una normativa científica, lo cual es el objetivo del modelo, y otra, utilizar ejemplos, ambas recomendaciones van en sintonía con lo que se propone en este proyecto. En este módulo se estudia la lengua como lo sugiere la PGD y esto incluye conceptos como contexto, género, registro, discurso y discurso académico (Moyano, 2010); además, se explican, ejemplifican y practican mediante la redacción del texto de manera gradual.

Módulo 9 Revisión, corrección y edición del texto

En el módulo 9 la revisión, corrección y edición del texto se dijo que este tema solo es interesante para el docente o tutor que revisa, pero como ya se mencionó, esta propuesta didáctica pretende formar al estudiante como lector y escritor y para esto la revisión de sus propios textos es una habilidad fundamental en tanto que contribuye al aprendizaje autónomo y la autocrítica. Por ese motivo en el módulo se propone utilizar la Guía para la revisión del texto escrito, acerca de la cual se dijo que es un recuso esencial y los encuestados expresaron que están de acuerdo con todos los elementos que componen esta guía y coinciden en que sí es una aportación para la enseñanza y, sobre todo, que se puede utilizar en cualquier disciplina.

Etapas 3. Socialización de la escritura

Acerca del módulo 10 dedicado a la socialización, se expresó falta de claridad respecto del tipo de socialización a la que se hace referencia aquí. Se trata de una actividad grupal con la que



cierra el modelo; se basa en el modelo, que propone que el proceso de escritura consiste en planificación, textualización, revisión y reflexión; por eso, se entiende como socialización este momento de reflexión en el que los estudiantes (Flower y Hayes, 1980, 1981, citados por Sánchez-Rojas, 2019).

asumen el rol de sus lectores, se ponen en su lugar. Esto los ayudará a darse cuenta si el texto es claro, si las ideas se encuentran bien ordenadas, si contiene suficiente información y si se comprende. Esta lectura se hace de acuerdo con el propósito de escritura (Sánchez-Rojas, 2019, p.8).

En los comentarios se dijo que la retroalimentación del docente que debe ser profunda y crítica, y se sugirió que fuera a lo largo de los módulos y no solo al final, pero el material didáctico que se sugiere utilizar a lo largo de todos los módulos facilita esta labor del docente de manera que, aunque en este módulo se menciona de manera explícita, la retroalimentación del docente se encuentra en todos los módulos. Aun así, hay quien considera que la retroalimentación docente es cada vez menos significativa.

Las opiniones acerca de la coevaluación evidencian falta de claridad respecto a qué es y cómo se aplica ya que los comentarios indican que no es útil en trabajos en equipo y que no funciona en nuestra cultura debido a que los resultados son poco objetivos, pero quizás esto se deba a la falta de instrucción sobre cómo llevarla a cabo. Por el contrario, se considera que la autoevaluación fomenta la autocrítica y la toma de conciencia del estudiante sobre su proceso formativo. Sin embargo, como ya se mencionó, el modelo es una propuesta formativa que pretende fomentar una cultura académica. Esta idea, desarrollada por Castro-Cifuentes (2024), se consigue a través del estudio, constante práctica, ejercicios específicos, retroalimentación útil y evaluación formativa.

El último Eje trata de la comunicación, difusión y divulgación de la ciencia, sobre lo que se indicó que se trata de un tema de interés para los docentes, y respecto a los estudiantes se dijo que para implicarlos se necesitaría un incentivo, aunque no se especificaron más detalles. Sin embargo, en las investigaciones en las que se llevó a cabo este último paso de publicar el texto escrito en ningún caso se utilizó algún tipo de incentivo (Sánchez-Rojas, 2019) más bien se trata de fomentar la reflexión y compartir la experiencia del proceso de redacción.

Por otro lado, acerca de la publicación digital del texto, hubo comentarios que consideraron que es una buena idea que se podría tratar como un concurso o un juego, como una prueba de superar todo lo que se hizo a lo largo del modelo; la consideran una idea magnífica.



Capítulo VI. Conclusión

Este estudio se desarrolló bajo el propósito inicial de diseñar y validar un modelo didáctico para la enseñanza de ALFIN, enfocado en la enseñanza universitaria de la lectura y la escritura. La investigación se sustentó en un enfoque de IA limitado a la etapa de preparación y se apoyó en la integración teórica de la PGD y del *Marco de Referencia de la ACRL*. A través del diseño, la organización temática y la validación del modelo propuesto, la cual se realizó mediante el método Delphi, se buscó ofrecer una propuesta aplicable a distintos contextos universitarios. Este proceso permitió identificar los elementos didácticos que podrían ayudar a favorecer la enseñanza de las competencias informacionales vinculadas a la producción escrita, así como su articulación con los saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales. A continuación, se responden las preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación, se reporta el cumplimiento de los objetivos y, finalmente, se presentan las oportunidades para futuras investigaciones.

Respuestas a las preguntas de investigación

Este apartado expone las respuestas a las preguntas de investigación que fueron formuladas al inicio de este estudio: una principal y tres secundarias, con base en los hallazgos obtenidos en los capítulos IV y V, donde se analizaron los resultados derivados de la validación del modelo propuesto y se discutieron las implicaciones didácticas de dicho proceso. Las respuestas se estructuran retomando cada pregunta y explicando de qué manera los datos y la interpretación de los resultados permitieron darles respuesta. Con ello, se busca mostrar la coherencia entre los objetivos planteados, el proceso de IA realizado y el diseño del modelo propuesto.

Pregunta principal

La pregunta principal fue: ¿Cómo se fundamenta el diseño de un modelo didáctico para la enseñanza de la ALFIN desde el enfoque de la didáctica de la lectura y la escritura de nivel superior, con el objetivo de orientar al estudiante en el uso de la información científica para elaborar trabajos académicos de nivel universitario? Se ofrece como respuesta que el modelo propuesto se fundamentó en la integración de tres ejes: la PGD, el *Marco de Referencia de la ACRL* y la organización por competencias, apoyada en una versión revisada de la taxonomía de Bloom. La investigación adoptó la IA, acotada a la etapa de preparación, lo que condujo al diseño de una propuesta temática en etapas y módulos. Primero, el Capítulo IV presentó los resultados por módulos del ciclo de lectoescritura académica y mostró la coherencia entre los componentes del modelo (objetivos, contenidos, actividades y evidencias) y las competencias informacionales



consideradas. Segundo, el Capítulo V discutió la pertinencia de esa articulación y sugirió cómo la secuencia exploración–producción–socialización tiene el potencial de operar a modo de andamiaje educativo para movilizar el saber conocer, saber hacer y saber ser en tareas de lectura crítica, búsqueda, organización de contenidos y redacción. La validación realizada por los 35 expertos que colaboraron con esta investigación bajo un proceso de tipo Delphi se utilizó para ajustar la propuesta y para verificar la alineación entre las bases del *Marco ACRL* y las decisiones didácticas por módulo. En conjunto, el diseño quedó justificado por: (1) el análisis de género como punto de partida para enseñar a escribir; (2) la correspondencia explícita entre las seis bases del *Marco ACRL* y los momentos del ciclo de escritura; y (3) el establecimiento secuencial de objetivos y desempeños por niveles de complejidad cognitiva, los cuales se reflejan en la progresión de los módulos, como fue reportada en los resultados del Capítulo IV y discutida en el Capítulo V.

¿Cómo se integran la PGD y la ALFIN en una propuesta didáctica para la lectura y la escritura académicas?

La integración se realizó a través de dos decisiones centrales. Primero, se adoptó el análisis del género académico-estudiantil examen parcial escrito como organizador de la enseñanza. Desde la PGD, dicho análisis permite definir el propósito comunicativo, la audiencia, el registro y los movimientos retóricos, además de establecer criterios de desempeño y tareas de modelado, andamiaje y producción. Segundo, se mapeó cada fase del ciclo de escritura a las seis bases del *Marco ACRL*: autoridad como construcción contextual, creación de información, valor de la información, investigación como indagación, conversación académica y búsqueda como exploración estratégica. En los resultados (ver Capítulo IV), cada módulo reportó actividades y evidencias vinculadas con esa doble referencia: por ejemplo, la exploración del contexto de evaluación y del género se alineó con la autoridad y la conversación académica; mientras que el acopio, la lectura crítica y la organización del contenido se alinearon con la indagación, el valor y la exploración estratégica; y por su parte, la redacción, la revisión y la socialización se alinearon con la creación y la conversación. En la discusión (Capítulo V) se argumentó que esta correspondencia permitió mantener la unidad entre el contenido lingüístico-discursivo y las competencias de ALFIN; además, la secuencia de actividades derivada de la PGD operó como vehículo para operacionalizar las bases del Marco ACRL en tareas de aula y en productos evaluables.



¿Cómo se interrelacionan algunas competencias ALFIN con la didáctica de la lectura y la escritura académicas en esta propuesta didáctica?

La interrelación se estableció mediante el alineamiento de competencias ALFIN con objetivos, contenidos y evidencias de cada módulo, según la taxonomía revisada de Bloom (ver Anexo 3). En los resultados del Capítulo IV se presentaron estadísticos por módulo que reflejaron esa alineación en tres tramos: (1) en la exploración (Módulos 1–3) se proponen competencias de reconocer contextos de autoridad, delimitar necesidades de información y comprender convenciones del género, situadas en los niveles *recordar–comprender–aplicar*; (2) en la producción (Módulos 4–9) se proponen competencias relacionadas con las capacidades de formular preguntas, explorar fuentes, evaluar pertinencia y confiabilidad, integrar evidencias y dar crédito, situadas en niveles *aplicar–analizar–evaluar*; y (3) en la socialización (Módulo 10) se propone la participación en la conversación académica y la comunicación responsable de resultados, situada en los niveles *evaluar–crear*.

Las actividades didácticas de la PGD (por ejemplo, modelado, deconstrucción, construcción del campo y escritura guiada) pueden funcionar como procedimientos para situar las competencias ALFIN en tareas concretas de lectura, organización y escritura del examen parcial escrito. El Capítulo V discutió que la evaluación por etapas y productos puede permitir observar el desplazamiento desde los desempeños básicos relacionados con la identificación y síntesis, hasta desempeños asociados con la integración de fuentes y la argumentación, lo cual genera una relación de interdependencia entre las competencias de ALFIN y las decisiones didácticas que se deben tomar al aplicar la PGD.

¿Cuál es el proceso para diseñar un modelo de enseñanza de la lectura y la escritura académicas desde el enfoque ALFIN en el ámbito universitario?

El proceso siguió cuatro pasos principales, los cuales fueron documentados a lo largo de los capítulos III, IV y V (metodología, resultados y discusión): (1) definición del enfoque y del género meta: se seleccionó la PGD como base para enseñar el género examen parcial escrito y se adoptaron las bases del *Marco ACRL* como referente de competencias; (2) estructuración por tres etapas (exploración, producción y socialización) y diez módulos, cada uno con sus respectivos objetivos, las competencias ALFIN asociadas, sus contenidos, actividades y productos; (3) alineación con la taxonomía de Bloom: se formularon objetivos y evidencias por nivel cognitivo para asegurar progresión y coherencia entre el saber conocer y el saber hacer, y se incluyeron desempeños esperados vinculados con el saber ser; y (4) validación de expertos por medio de un



proceso de tipo Delphi, para revisar congruencia del modelo, su secuenciación por módulos y criterios de evaluación. Los resultados por módulo se observan en el Capítulo IV y la discusión del Capítulo V registra los ajustes derivados de dicha validación. Con estos pasos se documentó un procedimiento replicable: selección de género y competencias, diseño por módulos con alineación explícita a bases ALFIN y niveles cognitivos, definición de tareas y evidencias, y validación experta con retroalimentación para ajuste. El siguiente paso implicaría la implementación del modelo y la evaluación de sus resultados.

Cumplimiento de objetivos

Este apartado reporta el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la investigación. Para ello, se enuncian nuevamente el objetivo general y los tres objetivos específicos, analizando el cumplimiento de cada uno con base en los resultados presentados en el Capítulo IV y en las interpretaciones discutidas en el Capítulo V. El propósito de esta sección es mostrar de qué manera el proceso desarrollado permitió alcanzar los propósitos iniciales del estudio y cómo los hallazgos pueden contribuir a consolidar el modelo didáctico propuesto para la enseñanza de ALFIN y de la lectoescritura académica en la educación superior.

Objetivo general

El objetivo general planteado al inicio de esta investigación fue el siguiente: diseñar y validar un modelo didáctico para la enseñanza de la ALFIN enfocada en la lectura y escritura de nivel superior con el objetivo de orientar al estudiante en el uso de información científica para elaborar trabajos académicos de nivel universitario. Este objetivo general se cumplió, dado que a lo largo de esta investigación se desarrolló un modelo didáctico estructurado en tres etapas (exploración, producción y socialización) y diez módulos que integraron las bases teóricas de la ALFIN y la PGD. El modelo fue validado por expertos mediante el método Delphi, cuyos resultados confirmaron la coherencia entre los objetivos, las competencias y las actividades propuestas. Los resultados del Capítulo IV mostraron que, en general, los participantes recibieron la propuesta positivamente y consideraron pertinentes la secuencia didáctica y la organización temática. Por su parte, en el Capítulo V se discutió la funcionalidad del modelo como guía práctica para orientar al estudiante en el uso ético, crítico y estructurado de la información científica en la redacción académica.



Reestructurar el esquema de la PGD para integrar ALFIN.

Este objetivo se cumplió, ya que este estudio adaptó el esquema original de la PGD incorporando los seis marcos conceptuales de la ACRL (2016) en cada fase del proceso de escritura. Los resultados evidenciaron que la integración permitió vincular las etapas de deconstrucción, construcción y escritura gradual del género con las competencias informacionales. En la discusión se destacó que esta reestructuración facilitó la enseñanza del género académico-estudiantil examen parcial escrito desde un enfoque de ALFIN, consolidando la articulación entre análisis discursivo y uso estratégico de información científica.

Interrelacionar las competencias ALFIN con la enseñanza de la lectura y la escritura académicas de nivel universitario.

Este objetivo también se cumplió, como evidencian los resultados del Capítulo IV, donde se puede apreciar la correspondencia entre las competencias ALFIN y las actividades diseñadas en los módulos, particularmente en la búsqueda, evaluación y uso de información, así como en la redacción y revisión de textos académicos. El análisis estadístico reflejó una valoración favorable de los expertos sobre la pertinencia de los objetivos de aprendizaje y su alineación con las competencias informacionales. En la discusión se explicó que esta interrelación puede favorecer una enseñanza coherente con los procesos de pensamiento crítico, lectura analítica y producción textual, lo cual podría resultar en la viabilidad del modelo para fortalecer simultáneamente la ALFIN y la lectoescritura académica, además de lograr que distintos actores educativos mejoren su percepción en cuanto al valor e importancia de ALFIN y la lectoescritura.

Diseñar una propuesta temática para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas, desde el enfoque de ALFIN de nivel universitario.

Se cumplió también con este objetivo, dado que la propuesta quedó conformada por diez módulos con sus objetivos, competencias, contenidos y actividades. Los resultados indicaron que la secuenciación sugerida puede permitir el desarrollo progresivo de las habilidades de búsqueda, lectura crítica, análisis y escritura, favoreciendo una continuidad por etapas. En la discusión se argumentó que la propuesta es aplicable a distintos contextos universitarios sin requerir grandes cambios curriculares, ya que puede funcionar como curso extracurricular o como apoyo a la enseñanza disciplinar. De esta manera, se alcanzó el propósito de estructurar un modelo temático funcional y validado para la enseñanza integrada de la ALFIN y la lectoescritura académica.



Oportunidades para futuras investigaciones

El desarrollo de este estudio dejó abiertas diversas posibilidades para continuar la investigación sobre la enseñanza de ALFIN y la lectoescritura en el ámbito universitario. Una primera oportunidad consistiría en implementar el modelo propuesto en distintos programas de estudio y contextos institucionales, con el propósito de observar su aplicación práctica, evaluar su utilidad para mejorar el desempeño de los estudiantes y propiciar una evolución favorable de sus competencias informacionales a lo largo del tiempo. Tal aplicación permitiría pasar de la etapa de preparación, trabajada en esta investigación, a fases posteriores del ciclo de IA, ampliando la validación empírica del modelo.

Otra línea de investigación posible se orienta a la formación docente. La incorporación de la ALFIN y la PGD en las prácticas de enseñanza requiere de docentes capacitados tanto en el uso de fuentes científicas como en estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura académica. Usar este modelo para investigar los procesos de formación docente permitiría analizar la transferencia de competencias informacionales en el aula y sus efectos en las prácticas pedagógicas.

También se identifican oportunidades para estudios comparativos entre disciplinas o niveles educativos. El modelo se diseñó para la educación superior, pero puede adaptarse a programas de posgrado o de formación técnica. Comparar resultados entre distintos campos de conocimiento o niveles educativos ayudaría a determinar ajustes específicos en los contenidos, géneros académicos o tipos de evaluación requeridos en cada área o nivel.

Finalmente, futuras investigaciones podrían abordar algunas limitaciones señaladas en esta tesis, como la ausencia de la implementación directa del modelo con estudiantes, lo cual impide conocer sus efectos en el aprendizaje, e incluso podría considerarse realizar una evaluación longitudinal del aprendizaje logrado mediante su implementación. Superar estas limitaciones implicaría aplicar instrumentos de evaluación de competencias informacionales antes y después de la intervención, así como diseñar materiales didácticos complementarios y diseñar ambientes de aprendizaje basados en el modelo. Estos desarrollos permitirían fortalecer la evidencia empírica que sustente el valor del modelo propuesto, así como favorecer la replicabilidad de su implementación, lo cual podría llevar a consolidar un marco de enseñanza de ALFIN y la escritura académica aplicable en diversos contextos universitarios.



Referencias

- Acebal, M. (2021). De las guías de escritura al macro-género. La relevancia del conocimiento lingüístico en los programas de lectura y escritura. *De Signos y Sentidos*, (22), 193-217. <https://doi.org/10.14409/ss.2021.22.e0009>
- Adoumieh, N. (2018). El modelo discursivo en la literatura a través del currículo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 77-93. <https://doi.org/ggrv3n>
- Adoumieh, N., y Díaz, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 63-81. <https://tinyurl.com/2bn4zh8v>
- Afebende, G., y Oluwaseun, A. F. (2018). Information literacy studies: A panacea for creativity, and information for educational reforms in Nigeria. *International Journal of Education Development*, 22(1), 111-123. <https://tinyurl.com/eck3nk6a>
- Aguilar-González, L., y Fregoso-Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. <https://tinyurl.com/4xfm8nb3>
- Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Educere*, 9(31), 545-551. <https://tinyurl.com/y8nn59ec>
- Alonso-Arévalo, J., y Saraiva, R. (2020). Las competencias básicas en materia de información en el contexto de la universidad del siglo XXI. *Información, Cultura y Sociedad*, 42, 153-162. <http://doi.org/10.34096/ics.142.7428>
- Álvarez, G., y García, M. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Revista de Educación y Humanismo*, 19(32), 18-30. <http://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529>
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Octaedro.
- Álvarez, T., y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18, 29-60. <https://tinyurl.com/cv55s8vj>
- Álvarez-Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Octaedro.
- Anyim, W. O. (2021). Internet access for effective academic performance among Rhema university students. *Library Philosophy and Practice*, 6329. <https://tinyurl.com/scbrwk7h>
- Argudín, Y. (2012). *Educación basada en competencias*. Trillas.
- Arman, A., Winarcih, M., e Ibrahim, N. (2019). The A6S information literacy model for digital age library instruction. *International for Education and Vocational Studies*, 1(8), 831-837. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v1i8.2269>



- Asensio, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: El taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 205-219. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i2.2079>
- Association of College and Research Libraries. (2015) *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <https://tinyurl.com/kf5ckaxv>
- Association of College and Research Libraries. (2016). *Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información en la Educación Superior*. <https://tinyurl.com/3v3kujf7>
- Astudillo, M. Vázquez, K., Donoso, K., y Pasten, D. (2024). Competencias digitales y habilidades del siglo XXI en la sociedad de la información. En C. Hervás-Gómez, M. D. Díaz-Noguera, E. Florina Grosu, L. Măță, H. Angel-Alex, N. Barkoczi (Coords.), *Transformando la educación: Tecnología, innovación y sociedad en la era digital* (pp. 11-26). Dykinson.
- Avdiu, E., Bektashi, E., y Galloopeni, B. (2024). Learnign skills for the future-impementing the 21st-century learning. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(1), 202501 <http://doi.org/10.31893/multiscience.2025011>
- Avendaño de Barón, G., y González-González, O. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*, (52), 155-171. <http://doi.org/10.17227/folios.52-10002>
- Badger, R., y White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bañales, G., Vega, N., Reyna, A., Pérez-Amaro E., y Rodríguez-Zamarripa, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: Retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 24(2), 29-52. <https://tinyurl.com/ms9yyv74>
- Bawarshi, A., y Reiff, M. (2010). *An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.
- Berrio, A. (2016). Differentiated Instruction in Information literacy courses in urban universities: How flipping the classroom can transform a course and help reach all students. *Urban Library Journal*, 22(1). <https://tinyurl.com/ys72st2a>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/gfxd5m>
- Bitonte, M., y Lo Coco, M. (2013). *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior: Manual de actividades de Taller de Lectura y Escritura II*. Universidad de Moreno.



- Bolívar, A., y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 15-40). Universidad Central de Venezuela.
- Borioli, G. Altamirano, C., y Murúa, M. (2021). El parcial presencial escrito en ciencias de la educación. *Cuadernos de Educación*, (19), 111-120. <https://tinyurl.com/mvaypws7>
- Breland, M. (2022). What role do you play? Faculty perceptions of librarian-led information literacy instruction. *Journal of New Librarianship*, 7(1), 106-125. <http://doi.org/10.33011/newlibs/11/12>
- Brito-Rodríguez, S., Basualto-Porra, L., y Reyes-Ochoa, L. (2023). Propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 22(50), 251-266. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1981>
- Bruce, C., y Hughes, H. (2010) Informed learning: A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library and Information Science Research*, 32(4), 2-8. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.013>
- Burkhardt, J. (2016). *Teaching information literacy reframed: 50+ framework-based exercises for creating information-literate learners*. American Library Association.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Culture and Education: Cultura y Educación*, 2(6), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Castelló, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 22-29.
- Castillo, J. (2021). Metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad. *Educere*, (25)81, 477-494.
- Castro, O. (2021). Cultura de evaluación formativa: Retos y perspectivas en la práctica docente universitaria. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(3), 3764-3782. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.562
- Castro-Cifuentes, M. (2024a). Géneros discursivos académicos en un programa de pedagogía: perfil descriptivo de cuatro casos. *EduSol*, 24(87), 1-7. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912024000200191>



- Castro-Cifuentes, M. (2024b). Lenguaje académico y potencial didáctico de la escritura: Revisión de un programa de estudio chileno. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 1-10. <http://hdl.handle.net/10644/10108>
- Chacón, M., y Chacón, C. (2014). La lectura crítica: Herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Legenda*, 18(18), 99-123.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la lingüística sistémico funcional y en la lingüística textual. *Revista Signos*, 38(57), 31-48. <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=SO718-09342005000100003>
- Coffin, C., Donohue, J. (2012). Academic literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.004>
- Cubo de Severino, L. (2010). Conocimiento e inferencias en la comprensión del discurso de especialidad: el manual universitario. *ELUA*, 24, 73-89. <http://hdl.handle.net/11336/242557>
- Cuenca, M. (2010). *Gramática del texto*. Arcos.
- DaLomba, E., Kavanaugh, E., y Manbeck, K. (2020). An embedded librarian pilot program to enhance occupational therapy student information literacy skills: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy Education*, 4(2), 1-16. <https://encompass.eku.edu/jote/vol4/iss2/4/>
- Delgado, M., y Águila, O. (2017). Hacia una universidad médica informacionalmente alfabetizada desde el pregrado. *Edumecentro*, 9(4), 224-231. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742017000400017>
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz, L. (2022). Secuencia didáctica de una reseña académica desde la pedagogía de género. *Educare*, 26(3), 299-318. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1720>
- Díaz-Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. Pomares.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 65-77. <https://doi.org/10.1174/021470395321340448>
- Dreisiebner, S., y Schlögl, C. (2019). Assessing disciplinary differences in information literacy teaching materials. *ASLIB Journal of Information Management*, 71(3), 392-414. <https://doi.org/10.1108/AJIM-0702018-0183>



- Duffy, B., Maluski, K., y Levitan, G. (2021) *Framing LibGuides creation through conceptual integration with the ACRL Framework*. <https://digitalrepository.unm.edu/hslic-publications-papers/55/>
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2a ed.). Continuum.
- Eisenberg, M. (2008). Information literacy: Essential skills for the information age. *DESIDOC: Journal of Library and Information Technology*, 28(2), 39-47. <https://doi.org/10.14429/djlit.28.2.166>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en la educación*. Morata.
- Ergashevna, K. (2025). Fostering critical thinking, communication, collaboration, and creativity in education: global experiences and local implications. *American Journal of Innovation in Science Research and Development*, 2(2), 33-37. <https://bestscience.us/index.php/AJISRD/article/view/168>
- Espinal, O. (2002). Algunas consideraciones sobre la gramática y sus implicaciones para la enseñanza aprendizaje de la producción escrita. *Ciencia y Sociedad*, 27(4), 578-590. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87027405.pdf>
- Falcone, A. (2021). Expanding our reach: Implementing instructor development programming. *International Information and Library Review*, 53(2), 69-78. <https://doi.org/10.1080/10572317.2021.1869451>
- Feng, C. (2021). Exploring students' perceptions and attitudes towards genre-based pedagogy developed in persuasive writing: The systemic functional linguistics perspective. *Arab World English Journal*, 12(4), 243-258. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no4.17>
- Fernández, D., Fernández, M. D., y Ghio, E. (2006). Aportes de la LSF a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas. *Ciencias Económicas*. 4(1), 61-69. <https://tinyurl.com/yn2wdaan>
- Foasberg, N. (2015). From standards to frameworks for IL: How the ACRL Framework addresses critiques of the standards. *Libraries and the Academy*, 15(4), 699-717. <https://doi.org/10.1353/pla.2015.0045>
- Gamboa, L. Guevara, M., Mena, A., y Umaña, A. (2023). Taxonomía de Bloom como apoyo a la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 140-155. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4529>
- García, C., Perochena, P., y Orcos, L. (2021). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de TFG. *Bordón*, 73(2), 79-96. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89015>
- García, N. (2008). Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes. *Nodos y Nudos: Revista de la Red de Calificación de Educadores*, 3(25), 81-91. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/4800>



- German, E. (2017). LibGuides for instruction: A service design point of view from an academic library. *Reference & User Services Quarterly*, 56(3), 162-167. <https://www.jstor.org/stable/90009947>
- Godínez, E. (2021). Discurso y textos académicos: Definiciones para iniciar un centro de escritura normalista. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 56, e1172. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-010)
- Goodsett, M. (2020). Assessing the potential for critical thinking instruction in information literacy online learning objects using best practices. *Communications in Information Literacy*, 14(2), 227-254. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2020.14.2.4>
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: Hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
- Griffiths, J., Glass, B. (2011). Understanding the information literacy competencies of UK higher education students. En G. Walton y A. Pope (Eds.), *Information literacy: Infiltrating the agenda, challenging minds* (pp. 253-276). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-610-4.50010-0>
- Gutiérrez, F., y Leguizamón, M. (2021). Alfabetización informacional: Una vía de acceso a la información confiable. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 161-181. <https://doi.org/10.19053/01227238.11620>
- Heft, I., y Scharft, L. (2017). Aligning best practices to develop targeted critical thinking skills and habits. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(3), 48-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151563.pdf>
- Hendrigan, H., Mukunda, K., y Cukierman, D. (2020). A case study and call to action: Incorporating the ACRL Framework for information literacy in undergraduates CS courses. En *ITiCSE '20: Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 198-204). ACM. <https://doi.org/10.1145/3341525.3387401>
- Hernández-Chérrez, E., Galora-Moya, N., e Hidalgo-Camacho, C. (2020). Differentiated instruction on reading skills at higher education level. *Cienciamatria: Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(10), 48-65. <https://tinyurl.com/3fyewtu6>
- Hernández-García, F., Robaina-Castillo, J., Lazo, L., Sorí, J., Hidalgo Ávila, M., Pérez Calleja, N. C., González Díaz, E., y Angulo Peraza, B. M. (2020). Plataforma digital para la satisfacción de las necesidades informacionales sobre la actividad científica estudiantil en ciencias



- médicas. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 31(2), e1455. <https://tinyurl.com/yx5zc5aa>
- Hernández-Rojas, G. (2016). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hicks, A. (2016). Student perspectives: Redesigning a research handout through the academic literacies model. *Journal of Information Literacy*, 10(1), 30-43. <http://doi.org/10.11645/10.1.2049>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Lukas-Mujika, J. F., y Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios: Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XXI*, 26(1), 21-45. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33443>
- Insua, G., Lantz, C., y Armstrong, A. (2018). In their own words: Using first-year student research journal to guide information literacy instruction. *Portal: Libraries and the Academy*, 18(1), 141-162. <https://doi.org/10.1353/pla.2018.0007>
- Jamieson, S. (2016). What the citation project tells us about information literacy in college composition. En B. D'Angelo, S. Jamieson, B. Maid, y J. Walker (Eds.), *Information literacy: Research and collaboration across disciplines* (pp. 115-138). University Press of Colorado. <https://wac.colostate.edu/docs/books/infolit/chapter6.pdf>
- Kai, S., Li, X., y Mok, S. (2021). UPCC: A model of plagiarism-free inquiry project-based learning. *Library and Information Science Research*, 43(1), 101073. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101073>
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kloss, S., y Muñoz, B. (2022). Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(3), 754-773. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202217944>
- Kohnen, A., y Mertens, G. (2021). A fight breaks out at a concert? Teaching about ambiguity through the information cycle. *Voices from the Middle*, 29(2), 76-81. <https://doi.org/10.58680/vm202131614>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lara, R., y Vásquez, G. (2024). Diseño de plan de estudios para la educación universitaria desde el enfoque del humanismo ético. *Revista Crítica con Ciencia*, 2(3), 311-323.
- Lombard, E. (2016). Information fluency: Not information literacy 2.0. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(3), 281-283. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.04.006>



- Lopes, C., Antunes, M., y Sanches, T. (2019). Information literacy and open science: Before and after the new ACRL Framework. *Communications in Computer and Information Science*, 989, 244-253. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_23
- López, E., y Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades. *PRAXIS: Revista de Psicología*, 13(20), 61-89. <https://doi.org/10.32995/praxispsy.vi20.87>
- López-Fitzsimmons, B., y Nagra, K. (2019). Google vs. library databases: Engaging twenty-first century undergraduate students in critical thinking. *Journal of Electronic Resources Librarianship*, 31(4), 219-231. <http://doi.org/10.1080/1941126X.2019.1669959>
- Lozano, L. (2025). Los géneros discursivos en distintos niveles educativos: Problemáticas y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 5293- 5318. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19160
- Machin-Mastromatteo, J. D. (2014). Thinking outside of literacy: Moving beyond traditional information literacy activities. *Information Development*, 30(3), 288-290. <http://doi.org/10.1177/0266666914537955>
- Machin-Mastromatteo, J. D. (2021). Transforming reference work into teaching: From a librarian to an information literacy-oriented university professor. En D Baker y L. Ellis (Eds.), *Future directions in digital information: Predictions, practice, participation* (pp. 235-264). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-822144-0.00014-8>
- Machin-Mastromatteo, J. D. (2024). La influencia disruptiva de la inteligencia artificial generativa en la academia y la investigación. *Biblioteca Universitaria*, 27(2), 121-130. <https://doi.org/10.22201/dgbsdi.0187750xp.2024.2.1555>
- Machin-Mastromatteo, J. D. (2025a). Artificial intelligence encounters of the generative kind: Rethinking knowledge, ethics, and research. *Information Development*, 41(3), 549-558. <https://doi.org/10.1177/02666669251358029>
- Machin-Mastromatteo, J. D. (2025b). Information literacy and informational tools for education. En K. Hytten (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.2043>
- Machin-Mastromatteo, J. D., y Tarango, J. (2019). Participatory action research. En R. Hobbs y P. Mihailidis (Eds.). *The international encyclopedia of media literacy* (vol. 2, pp. 1195-1202). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0178>
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez-Moreno, M., Murillo, P., Rodríguez López, J. M., y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje: ¿Hacia un aprendizaje autónomo de los



- alumnos? *Revista de Educación*, (363), 334-359. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-191>
- Martínez, L. (1992). *De la oración al párrafo*. Trillas.
- Marzal, M. (2012). Definición de conceptos relacionados con la alfabetización informacional. En J. Tarango y G. Mendoza-Guillén (Eds.), *Didáctica básica para la alfabetización informacional* (pp. 177-200). Alfagrama.
- Masapanta-Carrión, S., y Velázquez-Iturbide, J. A. (2018). Afrontando la dificultad de clasificar ejercicios de programación en la taxonomía de Bloom. En: M. J. Marco Galindo, D. Bañeres Besora, J. M. Marco Simó (Eds.), *Actas de las XXIV Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 55-62). Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática. <https://tinyurl.com/4829thcj>
- McNiff, J., y Whitehead, W. (2010). *You and your action research project*. Routledge.
- Medina, S. (2020). La alfabetización informacional en el alumnado del grado en estudios ingleses: Un estudio de caso. *Aula de Encuentro*, 22(1), 81-110. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.4>
- Medina, Y., y Salman, D. (2019). Redacción de un ensayo: Hoja de planeación. *DIDAC*, (74), 11-16. https://doi.org/10.48102/didac.2019..74_JUL-DIC.89
- Middendorf, J., y Baer, A. (2019). Bottlenecks of information literacy. En C. Gibson y S. Mader (Eds.), *Building teaching and learning communities: Creating shared meaning and purpose* (pp. 51-68). ACRL Publications.
- Molina, M. (2021). Leer y escribir para aprender en el nivel superior: Repensar los aportes de las investigaciones didácticas en el aula. En D. Palmucci (Coord.), *VIII Jornadas de Investigación en Humanidades: Las Humanidades en el siglo XXI Debates emergentes y luchas irrenunciables* (pp. 323-333). Editorial Nacional del Sur.
- Montenegro, J., y Maza, D. (2025). El desarrollo de habilidades del Siglo XXI en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, (5)2, 300-312. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i2.502>
- Morales J. (2020). Lectura crítica: Un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(74), 240-247. <https://tinyurl.com/2na5z2m9>
- Mostacero, R., y Villegas, C. (2017). La pedagogía del discurso: Antecedentes y función transformadora. *Acción Pedagógica*, 26(1), 6-16. <https://tinyurl.com/48ktr6ru>
- Motta-Roth, D. (2009) The role of context in academic text production and writing pedagogy. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 321-354). Parlor Press.



- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: Principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50), 47-72. <https://tinyurl.com/324whxxy>
- Nagao, A. (2018). A genre-based approach to writing instruction in EFL classroom contexts. *English Language Teaching*, 11(5), 130-147. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n5p130>
- Napier, T., Parrott, J., Presley, E., y Valley, L. (2018). A collaborative, trilateral approach to bridging the information literacy gap in student writing. *College and Research Libraries*, 79(1), 120-145. <https://doi.org/10.5860/crl.79.1.120>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Núñez, E. (2011). *Didáctica de la lectura eficiente*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Oberi, D., y Timothy, O. (2018). University students' usage of the internet resources for research and learning: Forms of access and perceptions of utility. *Heliyon*, 4(12), e01052. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e01052>
- Oestar, J., y Marzo, C. (2022). Teachers and researchers: Skills and challenges in action research making. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 4(2), 95-104. <https://doi.org/10.31098/ijtaese.v4i2.1020>
- Olivia-Dumitrina, N., Casanovas, M., y Capdevila, Y. (2019). Academic writing and the internet: Cyber-plagiarism amongst university students. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 112-125. <http://doi.org/10.7821/naer.2019.7.407>
- Otero, M. (2014). La universidad humanista, ¿necesidad o capricho? En M. de Lourdes y M. Otero (Coords.), *La universidad humanista* (pp. 129-146). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125. <https://tinyurl.com/4kbvfsfy>
- Pavez, P., y Galdames-Fernandois, A. (2022). Pedagogía basada en el género discursivo en la escritura de trabajos finales de grado en la formación de intérpretes. *Revista Latinoamericana de Traducción Mutatis Mutandis*, 15(2), 315-344. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a04>
- Pinchado, L. (2020). Estrategia pedagógica-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007>



- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., y García, F. (2019). Self-learning of information literacy competencies in higher education: The perspective of social science students. *College and Research Libraries*, 80(2), 215-237. <https://doi.org/10.5860/crl.80.2.215>
- Plúa, C., Quindemil, E., y Rumbaut, F. (2021). Alfabetización informacional y competencias informacionales en ciencias de la educación: Una perspectiva iberoamericana. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6, 1-11. <https://tinyurl.com/5w6smba4>
- Proyecto Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. <https://bit.ly/3b93bOT>
- Rivas, J., Uribe-Tirado, A., López-Mesa, E., y Limaymanta, C. (2021). Alfabetización informacional en bibliotecología y ciencias de la información: Un análisis bibliométrico en el ámbito latinoamericano (2001-2020). *Información, Cultura y Sociedad*, 45, 95-112. <https://doi.org/10.34096/ics.i45.10433>
- Rivera, A. (2020). Alfabetización informacional y lectura en la formación universitaria: Una oportunidad de colaboración entre bibliotecarios y docentes. *DIDAC*, (75), 5-13. https://doi.org/10.48102/didac.2020.75_ENE-JUN.1
- Roach-Freiman, A. (2021). BEAM me up: Teaching rhetorical methods for source use and synthesis. *Communications in Information Literacy*, 15(2), 227-239. <https://doi.org/10.15760/cmminfolit.2021.15.2.5>
- Robinson, K. (2012). *Busca tu Elemento. Aprende a ser creativo y desarrollarás todo tu potencial*. Urano.
- Rojas, I. (2016). Género en lingüística sistémico funcional y en sociorretórica: Apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 93-114. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4910>
- Rojas-García, I., Olave-Arias, G., y Cisneros-Estupiñan, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(S1), 224-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Romo, J. (2012). Evaluación del impacto de los programas de alfabetización informacional. En J. Tarango y G. Mendoza- Guillén (Eds.), *Didáctica básica para la alfabetización informacional* (pp. 321-345). Alfagrama.
- Sales, D. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación*, 23(1), 1-5. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>



- Sánchez Upegui, A., Roldán, N., y Puerta, C. (2020). Reflexiones sobre leer, investigar y escribir en el contexto académico. En A. Guzmán, L. Valencia y C. Puerta (Comps.), *Nuevas realidades de las ciencias sociales, económicas y administrativas* (pp. 165-175). Corporación Universitaria de Asturias, Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez Upegui, A., Sánchez Ceballos, L., Méndez, J., y Puerta Gil, C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: Citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163. <https://tinyurl.com/2wrboxaec>
- Sánchez-Rojas, R. (2019). Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos. *Tzhoecoen*, 11(1), 1-10. <https://tinyurl.com/sm7ubncf>
- Saneleuterio, E. (2019). Comprendamos textos argumentativos. En M. Asensio (Coord.), *La comprensión lectora en el ámbito académico: Propuestas didácticas para el aula universitaria* (pp. 67-78). Editorial Universidad de Almería.
- Schachter, D. (2020). Theory into practice: Challenges and implications for information literacy teaching. *IFLA Journal*, 46(2), 133-142. <https://doi.org/10.1177/0340035219886600>
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO. <https://tinyurl.com/39wycspd>
- Secovnie, K., y Glisson, L. (2019). Scaffolding a librarian into your course: An assessment of a research-based model for online instruction. *Teaching English in the Two Year College*, 47(2), pp. 119-148. <https://doi.org/10.58680/tetyc201930433>
- Serafini, T. (2007). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Paidós.
- Serafini, T. (2012). *Cómo se estudia: La organización del trabajo intelectual*. Paidós.
- Serrano de Moreno, M. S. (2008a). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514. <https://tinyurl.com/2b6a2fdr>
- Serrano de Moreno, M. S. (2008b). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161. <https://tinyurl.com/mrx5je5>
- Snow, K., Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>
- Solé, M. (2012). Guías de lectura contextualizadas. *EDUCERE*, 16(55), 293-298. <https://tinyurl.com/3ttc4bzy>
- Somosa-Fernández, M., y Abadal, E. (2009). Evaluación de materiales formativos de acceso público elaborados por las bibliotecas universitarias españolas. *Revista Española de Documentación Científica*, 32(4), 46-66. <https://doi.org/10.3989/redc.2009.4.715>



- Sonntag, G. (2012). Las mejores prácticas en la pedagogía de la alfabetización informacional. En J. Tarango y G. Mendoza-Guillén (Eds.), *Didáctica básica para la alfabetización informacional* (pp. 303-319). Alfagrama.
- Susanibar-Ramírez, E., Calvo-Rivera, I., Maguiña-Poma, P., y Maguiña-Poma, Y. (2025). Análisis al cumplimiento normativo de la Alfabetización Informacional en una institución universitaria. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 21(2), 1-12. <https://tinyurl.com/5n6wvuer>
- Talmor, I., y Reshef, A. (2022). Developing an academic logistic course using the action research approach. *International Journal of Higher Education*, 11(6), 28. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n6p28>
- Thomas, P., Jones, M., y Mattingly, S. (2021). Using Wikipedia to teach scholarly peer review: A creative approach to open pedagogy. *Journal of Information Literacy*, 15(2), 178-190. <https://doi.org/10.11645/15.2.2913>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.
- Tovar-Aguirre, A. (2019). Banco de preguntas: Una estrategia para el desarrollo lectoescritor en la educación superior. *Educación y Educadores*, 22(1) 67-80. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.4>
- Trilling, B., y Fade, C. (2009). *21st. century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Uccelli, P., Phillips, E., Barr, C., Meneses, A., y Dobbs, C. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uribe-Tirado, A. (2012). Empleo de las tecnologías en los programas de alfabetización informacional. En J. Tarango y G. Mendoza-Guillén (Eds.), *Didáctica básica para la alfabetización informacional* (pp. 348-382). Alfagrama.
- Valenzuela, C., Valdenegro, B., Oliveros, S., y Alvarado, M. (2021). Adaptación del Information Competency Assessment Instrument y su aplicación a estudiantes de pregrado de las universidades de Magallanes y Playa Ancha. *Palabra Clave (La Plata)*, 10(2), e128. <https://doi.org/10.24215/18539912e128>
- Vargas, A. (2005). Escribir en la universidad: Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 98-125. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v33i0.4818>



- Vásquez, A. (2017). Talleres de redacción académica en la universidad: El ensayo argumentativo. *Umbral*, 3(3), 11-31. <https://tinyurl.com/2dd3d37v>
- Venegas, R., Núñez, T., Zamora, S., y Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género: Guía para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Ediciones Universitarias Valparaíso.
- Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(S1), 247-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Vera, F. (2025). Modelos educativos para el siglo XXI: Una mirada crítica hacia la transformación del aprendizaje. En F. Vera (Ed.), *Libro de Actas III Congreso Internacional de Aprendizaje Activo, CIAA 2025* (pp. 72-83). Red Internacional de Investigadores en Educación. <https://tinyurl.com/5bxc972u>
- Villalobos, E. (2007). El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico. [Reseña del libro El docente y los programas escolares. lo institucional y lo didáctico de Ángel Díaz Barriga] *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 197-207. <https://tinyurl.com/bdh93xfn>
- Watkins, A., y Morrison, K. (2015). Can only librarians do library instruction? Collaborating with graduate students to teach discipline-specific information literacy. *The Journal of Creative Library Practices*. <https://tinyurl.com/4yhpbcb>
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Ariel.
- Wilson, D., y Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*. 7(1), 237-286.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92-97. <https://tinyurl.com/c4rdb34u>
- Zanotto, M. (2016). Comprensión lectora y aprendizaje de texto académicos: Hacia una lectura estratégica en el caso de las ciencias sociales. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (Coords), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 27-51). Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Zarzar-Charur, C. (1996). *Habilidades básicas para la docencia. Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora*. Patria.



Anexo 1. Cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL DESDE EL ENFOQUE DE LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO DISCURSIVO

INTRODUCCIÓN

Este cuestionario es parte de la investigación doctoral titulada “Enseñanza de una alfabetización informacional orientada al fortalecimiento del humanismo en estudios de licenciatura en México”, realizada por Rita Cid Reyes dentro del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua, y bajo la dirección del Dr. Juan D. Machin Mastromatteo. Como experta(o) en alfabetización informacional, se le solicita su colaboración para responder este cuestionario, el cual estimamos que toma de dos a tres horas en responderse. Garantizamos su privacidad y anonimato, ya que no se utilizarán datos personales que permitan identificarle individualmente.

El propósito de este cuestionario es comprobar la pertinencia del temario que se propone para elaborar un material didáctico que facilite la enseñanza de la redacción académica desde los enfoques de la alfabetización informacional y la pedagogía del género discursivo⁵ (ver Anexo: Integración de enfoques y estructura).

Este instrumento consta de 10 secciones y cada sección corresponde a un módulo completo de la propuesta a valorar. En cada una de estas secciones encontrará tres tablas de respuesta, cada una corresponde a los niveles taxonómicos de: saber conocer, saber hacer y saber ser (ver Anexo: Fundamentación Taxonómica).

En cuanto a cierta terminología empleada, se incluyen definiciones como notas al pie con el propósito de aclarar los términos a los que se hacen referencia.

INSTRUCCIONES

La propuesta didáctica se compone de 10 módulos, en este cuestionario se despliegan cada uno de los módulos, que están organizados en Ejes y cada uno se divide en Pasos. Se le solicita marcar con una X en la escala numérica de cada una de las filas que corresponde a un Paso, según considere su pertinencia para incluirlo en el material didáctico a elaborar en la siguiente etapa del proyecto. Los valores de la escala son los siguientes: **1 nada pertinente; 2 poco pertinente; 3 pertinente; 4 muy pertinente.**

Finalmente, en la última columna, titulada ‘Consideraciones’ se le pide que escriba un comentario por cada paso, en los casos en que estime que puede aportarnos algún elemento relevante desde su experiencia, con lo cual se pueda agregar, matizar, modificar o profundizar respecto a: la temática, su pertinencia, algunas ideas que tenga en cuanto a su enseñanza y de haberlo enseñado, nos comparta cuáles estrategias didácticas, metodologías o actividades ha utilizado, sea que hayan funcionado o no. Sus comentarios en el mayor número posible de pasos será de mucha utilidad para permitirnos contar con una mayor riqueza de datos para analizar y permitirá ganar un mejor entendimiento de las implicaciones de cada tema. Agradecemos de antemano su valiosa colaboración en este proyecto.

⁵ La pedagogía del género discursivo se apoya en la lingüística sistémico funcional y a grandes rasgos pone en relieve el conocimiento de la lengua española para la redacción académica.



EJEMPLO DE RESPUESTA AL INSTRUMENTO

Como se mencionó anteriormente, este instrumento consta de 10 secciones y cada sección corresponde a un módulo completo de la propuesta a valorar. En cada una de estas secciones encontrará primero la tabla de objetivos del módulo y a continuación las tres tablas de respuesta (saber conocer, saber hacer y saber ser), para calificar los temas. Los módulos se han estructurado según la teoría de la pedagogía del género discursivo, como tal, cada módulo se subdivide en varios ejes, que a su vez están separados por pasos. Se le solicita que, valore cada paso por separado, como ilustra la figura de abajo.

Reactivo	Eje	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
1.	1. LOS DISTINTOS PROGRAMAS EN UNA ASIGNATURA	1. Tipos de programas de estudio			X		Es importante, así el estudiante está consciente de que existe una planificación formal. Pero se complica porque leerlo en la primera clase no es memorable.
2.		2. El programa del estudiante				X	
3.		3. El material de trabajo del curso				X	Es importante precisar los recursos a disposición del curso y cómo se usarán.
4.	2. LOS TIPOS DE EVALUACIÓN ACADÉMICA	1. Evaluación diagnóstica				X	Imprescindible para determinar si el curso es homogéneo en sus habilidades y conocimientos.
5.		2. La evaluación parcial			X		
6.		3. La evaluación sumativa				X	
7.	3. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN ACADÉMICA	1. La rúbrica				X	
8.		2. La lista de cotejo y la guía de observación	X				Nunca he usado la guía de observación y no sé cómo se utiliza.
9.		3. El cuestionario				X	

1. Cada módulo se divide en ejes

2. Cada eje se divide en Pasos. Se le solicita que evalúe la pertinencia del contenido de cada Paso.

3. Evalúe cada Paso utilizando la escala, según considere:
1= nada pertinente
4= muy pertinente

4. Escriba un comentario por cada paso, en los casos en que estime que pueda aportarnos algún elemento relevante desde su experiencia, respecto a: el tema, su pertinencia, ideas en cuanto a su enseñanza (estrategias didácticas, metodologías o actividades)

COMENTARIOS GENERALES

Una vez termine con las respuestas al instrumento, utilice el espacio de abajo para agregar cualquier comentario adicional al temario que evaluó. Puede emplear cuanto espacio necesite para sus comentarios.



Módulo 1. Exploración de la evaluación académica

Contenidos del saber conocer

Reactivo	Eje	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
1.	1. LOS DISTINTOS PROGRAMAS EN UNA ASIGNATURA	1. Tipos de programas de estudio ⁶					
2.		2. El programa del estudiante					
3.		3. El material de trabajo del curso					
4.	2. LOS TIPOS DE EVALUACIÓN ACADÉMICA	1. Evaluación diagnóstica					
5.		2. La evaluación parcial					
6.		3. La evaluación sumativa					
7.	3. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN ACADÉMICA	1. La rúbrica					
8.		2. La lista de cotejo y la guía de observación					
9.		3. El cuestionario					

Contenido del saber hacer

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
10.	Elaborar un instrumento de evaluación para un trabajo académico.					

Contenidos del saber ser

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
11.	- Discusión en equipo - Actitud crítica - Trabajo en equipo - Compromiso					

⁶ Se abordarán tres: el institucional, el del docente y el del estudiante. En este contexto llamamos programa institucional al documento que la institución educativa entrega al docente y que contiene la lista de temas de la materia a impartir, los objetivos generales, la bibliografía básica y criterios metodológicos (Zarzar-Charur, 1996, p. 26-27). El programa del docente es el que el mismo elabora a partir del programa institucional, es su plan de trabajo personal, la planeación didáctica de la materia que va a impartir. A diferencia del programa institucional, este es exhaustivo y detallado y contiene todos los elementos necesarios para impartir la materia (Zarzar-Charur, 1996, p.28-29). El programa del estudiante es el documento que el docente elabora para el estudiante después de haber elaborado propio plan de trabajo. Este programa lo entrega el primer día de clases, es breve y sintético (2 o 3 páginas) y contiene los aspectos sustanciales del curso, por ejemplo: presentación del curso, objetivos de aprendizaje, contenido temático, metodología de trabajo, bibliografía básica y complementaria y criterios para la calificación, evaluación y acreditación de la materia (Zarzar-Charur, 1996, p. 41).



MÓDULO 2. Exploración del género académico-estudiantil

Contenidos del saber conocer

Reactivo	Ejes	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
12.	1. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS DEL CONTEXTO ACADÉMICO	1. Los géneros discursivos del contexto académico: los géneros propios de docentes y de los estudiantiles					
13.		2. El género académico-estudiantil ⁷					
14.		3. La evaluación parcial: definición, características y tareas implicadas					
15.	2. EL PARCIAL ESCRITO	1. Caracterización del parcial escrito ⁸					
16.		2. Las consignas, instrucciones, reactivos o preguntas: las operaciones cognitivas y lingüísticas y la organización de la respuesta					
17.		3. Las respuestas: el texto argumentativo, actividades previas a su elaboración y problemas más frecuentes					
18.	3. LA EXPRESIÓN ESCRITA DE NIVEL SUPERIOR	1. El enfoque procesual de la composición escrita en siete etapas ⁹					
19.		2. El conocimiento lingüístico ¹⁰					
20.		3. El conocimiento del mundo ¹¹					

Contenido del saber hacer

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
21.	Confeccionar un parcial escrito a partir de sus elementos.					

Contenidos del saber ser

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
22.	- Comprensión de la información - Actitud crítica - Capacidad de aprendizaje - Capacidad de diálogo - Manejo de conflicto - Organización de actividades - Distribución y ejecución de roles					

⁷ Incluye tres: de estudio, de evaluación y difusión

⁸ Incluye la definición, tipos, estructura, objetivos y tareas implicadas. Así como las características externas e internas.

⁹ El enfoque procesual es una propuesta pedagógica para la enseñanza de la composición escrita en la cual al estudiante se le asigna una tarea que realiza a través de una serie de pasos, en este caso: planificar el escrito, redactar y revisarlo. Este enfoque es ideal porque no solo tiene en cuenta el producto final, sino todos los pasos previos que el estudiante realiza (Venegas et al., 2015; Albarrán, 2005). Las siete etapas que aquí se sugieren son: 1) la producción de ideas, 2) organización de ideas según el tipo de texto, 3) búsqueda de información, 4) lectura de la información, 5) redacción del borrador, 6) revisión, corrección y edición del texto, y 7) redacción de la versión final.

¹⁰ Consiste en el estudio de la competencia lingüística y discursiva, en analizar los niveles de estructura de la lengua española, así como de la producción escrita y comprensión lectora de nivel universitario.

¹¹ Para algunos autores este es uno de los principales obstáculos para el desempeño académico, en este paso se analizan algunos factores que influyen en la comprensión lectora, la naturaleza del texto, los conocimientos previos del lector (entre los que se encuentran las acciones humanas, eventos físicos, objetos y localizaciones y el razonamiento deductivo), finalmente se estudia el papel del conocimiento del mundo en la formación del estudiante.



Módulo 3. Exploración de la alfabetización informacional

Contenidos del saber conocer

Reactivo	Eje	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
23.	1. PUNTO DE PARTIDA	1. La alfabetización informacional en la universidad					
24.		2. El trabajo académico universitario ¹²					
25.		3. Descubrir una idea interesante para investigar ¹³					
26.	2. MANEJO DE LA INFORMACIÓN	1. Acopio de información					
27.		2. La lectura crítica ¹⁴					
28.		3. Organización de la información: intertextualidad ¹⁵					
29.	3. EL USO DE LA INFORMACIÓN	1. Bases para la redacción en español ¹⁶					
30.		2. La redacción académica ¹⁷					
31.		3. La revisión, corrección y edición del texto ¹⁸					

Contenido del saber hacer

Descripción		1	2	3	4	Consideraciones
32.	Utilizar la <i>Guía de ALFIN</i> para proponer una investigación.					

Contenidos del saber ser

Descripción		1	2	3	4	Consideraciones
33.	- Capacidad de diálogo - Pensamiento y argumentación crítica - Manejo de conflicto - Organización de actividades - Distribución y ejecución de roles					

¹² Incluye un análisis del panorama general de la producción y difusión científica, las características del trabajo académico, entre estas el uso del manual de estilo y la explicación de la Guía ALFIN.

¹³ Consiste en un análisis detallado de la bibliografía del curso y lecturas complementarias, el conocimiento y uso de técnicas de generación de ideas para investigar y finalmente, la organización de esas ideas de según el tipo de texto que se va a escribir, en este caso, el argumentativo.

¹⁴ Este paso estudia y utiliza la Guía de lectura crítica, las fichas y los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. El nivel de lectura literal se divide en dos: el primario y el de profundidad, el primero se centra en ideas e información explícita y el reconocimiento de hechos e ideas principales, se analiza el léxico, conceptos y palabras clave. En el nivel de lectura literal en profundidad se efectúa una lectura profunda del texto, se identifican las ideas y el tema principal del texto. La lectura inferencial es un nivel que se caracteriza por escudriñar y descubrir las relaciones y asociaciones de significados que van más allá del texto, o sea, leer entre líneas. En la **lectura crítica** el lector es capaz de emitir juicios de valor sobre lo leído, ya sea aceptando o rechazando, pero con argumentos (Gordillo y Flórez, 2009, p. 97-98).

¹⁵ La intertextualidad se define como "la co-presencia entre dos o más textos (Aguilar-González y Fregoso-Peralta, 2013, p. 420), en la práctica es el uso de diversas fuentes de información en la construcción de un texto mediante procesos de citación.

¹⁶ Se trata de un estudio de nivel básico de lengua española, las características del texto argumentativo y las convenciones del discurso académico escrito.

¹⁷ Consiste en la redacción del texto de manera gradual, de la oración al párrafo y del párrafo al texto, así como las propiedades de este (cohesión y coherencia).

¹⁸ Este paso se lleva a cabo utilizando la *Rúbrica para la elaboración de trabajos académicos escritos*.

**Módulo 4. Punto de partida: las ideas****Contenidos del saber conocer**

Reactivo	Eje	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
34.	1.PRODUCCIÓN DE IDEAS	1. La bibliografía seleccionada del programa del curso					
35.		2. La bibliografía complementaria					
36.		3. Las <i>Guías de lectura</i> ¹⁹					
37.	2.ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	1. Clasificación básica de las ideas según el tipo de texto					
38.		2. Organización y análisis de las actividades escritas de la Guía de lectura					
39.		3. Identificación de ideas clave y vacíos de información					
40.	3.PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE TRABAJO ACADÉMICO	1. Objetivos del procedimiento de elaboración del trabajo académico ²⁰					
41.		2. Objetivos para el contenido del texto académico ²¹					
42.		3. El Plan de actividades					

Contenido del saber hacer

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
43.	Resolver la <i>Guía de lectura crítica</i> ²² .					

Contenidos del saber ser

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
44.	- Capacidad de diálogo - Pensamiento y argumentación crítica - Toma de decisiones - Organización de actividades					

¹⁹ La guía de lectura es un material didáctico que el docente facilita al estudiante con el objetivo de orientar la comprensión a través de las actividades específicas de distinta complejidad. Se enseña el uso de la guía, así como de las actividades de escritura que esta puede incluir, según el objetivo del docente (resumen, paráfrasis, esquemas, fichas).

²⁰ Los objetivos de procedimiento tienen en cuenta el nivel de familiaridad con el tema, la lista de actividades que se van a realizar y su respectivo cronograma.

²¹ Los objetivos de contenido tienen que ver con los argumentos, los verbos de habla (son verbos que designan acciones comunicativas, por ejemplo, decir, responder), y el orden lógico de la información.

²² La guía de lectura crítica es el material didáctico que el docente elabora para orientar al estudiante durante una lectura asignada en curso, el objetivo de esta guía es profundizar en la lectura hasta el nivel crítico.



Módulo 5. Acopio de información científica

Contenidos del saber conocer

Reactivo	Eje	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
45.	1. CRITERIOS PARA EL ACOPIO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA	1. Consideraciones para la selección de la información científica ²³					
46.		2. Consideraciones para la búsqueda de información científica ²⁴					
47.		3. Consideraciones para la evaluación de la información científica ²⁵					
48.	2. ETAPAS DEL PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA (PARTE 1)	1. Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica ²⁶					
49.		2. [Etapa 1/5] Análisis y definición de la necesidad de información					
50.		3. [Etapa 2/5] Niveles de la búsqueda					
51.	3. ETAPAS DEL PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA (PARTE 2)	1. [Etapa 3/5] Selección de las fuentes y la estrategia de búsqueda					
52.		2. [Etapa 4/5] Ejecutar la estrategia y valorar los resultados					
53.		3. [Etapa 5/5] Almacenamiento y gestión de la información obtenida					

Contenido del saber hacer

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
54.	Resolver el contenido de la <i>Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica</i> para llevar a cabo un proceso de acopio de información científica para la elaboración de un trabajo académico.					

Contenidos del saber ser

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
55.	- Capacidad de diálogo - Toma de decisiones - Flexibilidad - Capacidad de anticipación - Pensamiento divergente - Pensamiento y argumentación crítica - Manejo de conflicto - Organización de actividades - Distribución y ejecución de roles					

²³ Incluye, por ejemplo, tipos de información, la necesidad de información, la pregunta de investigación, donde buscar, en qué formatos se encuentra y los tipos de información disponible (primaria y secundaria).

²⁴ Incluye la búsqueda en bases de datos, búsqueda básica y avanzada.

²⁵ Autoridad, audiencia, actualización, editor, editorial, tipo de documento, condiciones de uso, relevancia del documento y objetivo de este.

²⁶ Esta guía presenta el proceso de búsqueda de información científica en las cinco etapas que se mencionan en los ejes 2 y 3 de este módulo, se describe cada paso para orientar al estudiante mientras realiza la tarea de recopilación de información.



Módulo 6. La lectura crítica de la información

Contenidos del saber conocer

Reactivo	Eje	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
56.	1. LOS TRES NIVELES DE LECTURA ACADÉMICA	1. El nivel literal de la lectura					
57.		2. El nivel inferencial de la lectura ²⁷					
58.		3. El nivel crítico de la lectura					
59.	2. FASES DE LECTURA CRÍTICA (PARTE UNO)	1. El formato de la <i>Guía de lectura crítica</i> ²⁸					
60.		2. [1/5] Revisión previa					
61.		3. [2/5] Tomar notas					
62.	3. FASES DE LECTURA CRÍTICA (PARTE DOS)	1. [3/5] Profundizar en el tema: análisis y síntesis de la información					
63.		2. [4/5] Contextualizar la lectura					
64.		3. [5/5] Comparar y contrastar con otras lecturas del curso ²⁹					

Contenido del saber hacer

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
65.	Elaborar fichas a partir de una lectura.					

Contenidos del saber ser

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
66.	- Actitud crítica - Razonamiento - Argumentación - Capacidad de contextualizar - Gestión de la información - Toma de decisiones - Discusión de la información - Capacidad de diálogo - Organización de actividades - Distribución y ejecución de roles					

²⁷ Incluye el estudio del razonamiento deductivo, implícitos pragmáticos y semánticos, así como la teoría de la relevancia, que consiste en “el intento de profundizar en una de las tesis fundamentales de Grice: que una característica esencial de la mayor parte de la comunicación humana es la expresión y el **reconocimiento de intenciones** (...). Según el modelo inferencial, (...) el comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un cierto significado, que el interlocutor deberá inferir a partir de esa evidencia suministrada” (Wilson y Sperber, 2004, pp. 237-238; énfasis propio).

²⁸ El contenido de este formato es que se analiza en los siguientes pasos del módulo. Son cinco elementos.

²⁹ El paso titulado comparación y constante se realiza con el objetivo de relacionar la información nueva con la que ya se tenía de otras lecturas del curso y que se encuentra en la memoria, por eso, las actividades de este paso tienen que ver con la ‘representación del conocimiento’ que es el conjunto de estructuras cognitivas adecuadas para memorizar y recuperar información posteriormente (Serafini, 2012, p. 235). Los dos principales tipos de ‘representación del conocimiento’ son las redes y los esquemas (temas 2 y 3 de este paso).



Módulo 7. Análisis y organización del contenido para poder escribir

Contenidos del saber conocer

Reactivo	Ejes	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
67.	1. EL TEXTO ARGUMENTATIVO	1. Consideraciones generales sobre la argumentación ³⁰					
68.		2. El texto argumentativo y tipos de argumentos ³¹					
69.		3. Aspectos gramaticales del texto argumentativo					
70.	2. UN MODELO PARA FACILITAR LA REDACCIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO	1. Análisis del contenido del <i>Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i> ³²					
71.		2. Estructura del <i>Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i> ³³					
72.		3. Habilidades en manejo de información: intertextualidad ³⁴					
73.	3. LA ETAPA DE PREESCRITURA: DE LA ESTRUCTURA AL PRIMER BORRADOR	1. El esquema, el borrador y la versión final					
74.		2. El esquema					
75.		3. El borrador					

Contenido del saber hacer

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
76.	Elaborar un bosquejo como paso previo para la redacción de un trabajo académico.					

Contenidos del saber ser

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
77.	- Razonamiento - Argumentación - Gestión de la información - Pensamiento crítico - Toma de decisiones - Previsión de resultados - Discusión de la información - Capacidad de diálogo - Seguir instrucciones - Organización de actividades - Distribución y ejecución de roles					

³⁰ Las consideraciones son seis: 1) Las situaciones de la argumentación, 2) La estructura de los argumentos, 3) Las operaciones específicas de la argumentación, 4) Las estrategias y procedimientos retóricos, 5) Las unidades lingüísticas [Se refiere a los recursos lingüísticos característicos del texto argumentativo, por ejemplo, las formas para introducir las citas, el uso de verbos de opinión, los organizadores textuales o las modalidades del enunciado (expresiones de certeza, de probabilidad, de restricción y concesivas) (Dolz, 1995, p.70)], 6), y la planificación.

³¹ Los tipos de argumentos que se proponen incluyen: basados en la causa, basados en la definición, basados en analogía, basados en la autoridad, basados en ejemplos y deductivos.

³² Este modelo es un esquema gráfico que presenta la estructura del texto argumentativo, su objetivo es facilitar la comprensión de los elementos implicados y la relación que guardan entre ellos, posteriormente este mismo esquema se utiliza para la organización de las fuentes (Paso 3) y la redacción del texto. Los elementos que se proponen son siete: 1) La Introducción, 2) Explicación, descripción, definición, o planteamiento del problema, 3) Formulación de la propuesta o afirmación, 4) Desarrollo de los argumentos, 5) Examinación de las objeciones, 6) Examinación de las alternativas, y 7) La conclusión.

³³ Consiste en la selección y organización de la información que se tiene utilizando como guía la estructura del texto en cuestión.

³⁴ En este Paso se utiliza la *Guía para facilitar la integración de diversas fuentes en un texto: la intertextualidad*.

**Módulo 8. Redacción académica****Contenidos del saber conocer**

Reactivo	Ejes	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
78.	1. CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE GRAMÁTICA PARA LA REDACCIÓN EN ESPAÑOL	1. Lexicología y semántica					
79.		2. Morfosintaxis					
80.		3. Gramática textual					
81.	2. LAS DISTINTAS CONVENCIONES DISCURSIVAS IMPLICADAS EN LA REDACCIÓN ACADÉMICA	1. Convenciones del discurso escrito ³⁵					
82.		2. Convenciones de la norma escrita ³⁶					
83.		3. Convenciones del discurso académico escrito ³⁷					
84.	3. LA REDACCIÓN ACADÉMICA	1. Anatomía del párrafo. De la oración al párrafo					
85.		2. Del párrafo al texto					
86.		3. Composición global del texto					

Contenido del saber hacer

Descripción		1	2	3	4	Consideraciones
87.	Redactar un texto académico					

Contenidos del saber ser

Descripción		1	2	3	4	Consideraciones
88.	- Pensamiento y argumentación crítica - Discernimiento - Comprensión de la información - Comunicación escrita - Pensamiento crítico - Expresión oral y escrita - Gestión de la información - Organización de actividades - Capacidad de diálogo					

³⁵ Variedad y registro.

³⁶ Acentuación, ortografía, puntuación, uso de mayúsculas.

³⁷ El manual de estilo, citas y referencias, el estilo impersonal.



Módulo 9. Revisión, corrección y edición del texto

Contenidos del saber conocer

Reactivo	Ejes	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
89.	1. ASPECTOS DE LA REVISIÓN TEXTUAL	1. Objetivos y tipos de revisión					
90.		2. Instrumentos para la revisión ³⁸					
91.		3. <i>Guía para la revisión de un texto</i> : Cinco aspectos que revisar ³⁹					
92.	2. REVISIÓN Y CORRECCIÓN	1. La coherencia [1/5]					
93.		2. La cohesión [2/5]					
94.		3. La adecuación [3/5]					
95.		4. Normativa [4/5]					
96.	3. EDICIÓN	1. Edición del texto [5/5]					

Contenido del saber hacer

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
97.	Resolver la <i>Guía para la revisión del texto</i> .					

Contenidos del saber ser

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
98.	- Autocrítica - Discernimiento - Evaluación - Pensamiento y argumentación crítica - Capacidad de diálogo - Organización de actividades - Manejo de conocimientos disciplinares y profesionales					

³⁸ Principalmente la rúbrica y la lista de cotejo, mismas que se presentaron desde el módulo 1.

³⁹ Estos son los cinco aspectos que se analizan en el módulo: 1) la coherencia, 2) la cohesión, 3) la adecuación, 4) la normativa, y 5) la edición del texto.



Módulo 10. Socialización de la escritura

Contenidos del saber conocer

Reactivo	Ejes	Paso	1	2	3	4	Consideraciones
99.	1. SOCIALIZACIÓN DE LA ESCRITURA EN EL AULA	1. Interacción social en el aula sobre los trabajos escritos					
100.		2. La discusión grupal					
101.		3. Retroalimentación del docente					
102.	2. REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO Y EL RESULTADO DE LA TAREA DE ESCRIBIR: LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE	1. La heteroevaluación					
103.		2. La coevaluación					
104.		3. La autoevaluación					
105.	3. SOCIALIZACIÓN DE LA ESCRITURA EN EL MUNDO DIGITAL	1. La comunicación de la ciencia					
106.		2. La difusión de la ciencia					
107.		3. La divulgación de la información					

Contenido del saber hacer

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
108.	Construir, compartir y sostener una opinión crítica sobre su propio trabajo y el de otros.					

Contenidos del saber ser

	Descripción	1	2	3	4	Consideraciones
109.	- Autocrítica - Reflexión - Expresión oral y escrita - Discernimiento - Evaluación - Pensamiento y argumentación crítica - Capacidad de diálogo - Comprensión de la información					

Referencias

- Aguilar-González, L., Fregoso-Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435.
- Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Educere*, (9)31, 545-551.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77.
- Fernández-Ordóñez, I. (2019). Las variantes de lengua: un concepto tan necesario como necesitado de formalización. *La critica del testo. Problemi di metodo ed esperienze di lavoro*. Editrice, 439-468.



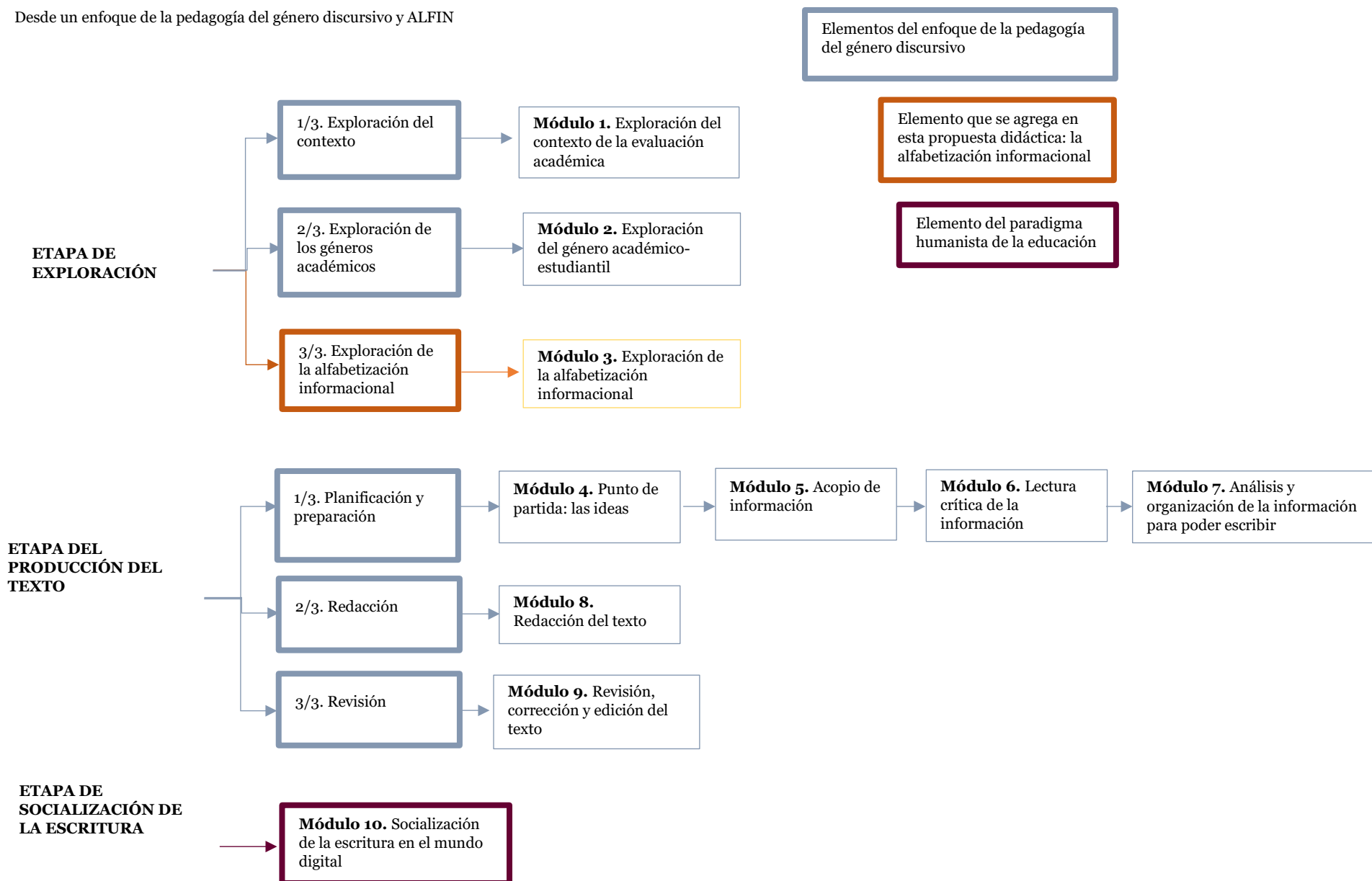
- García, C., Perochena, P., Orcos, L. (2021). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de TFG. *Bordón* 73(2), pp. 79-96. DOI: 10.13042/Bordon.2021.89015
- Gordillo, A., Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Masapanta-Carrión, S., Velázquez-Iturbide, J.A. (2018). Afrontando la dificultad de clasificar ejercicios de programación en la taxonomía de Bloom. *Actas de las Jenui*, 3, 52-62.
- Venegas, R., Nuñez, T., Zamora, S., Santana, A. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guía para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Ediciones Universitarias Valparaíso.
- Wilson, D., Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*. 7, 237-286.



Anexo 2. Integración de enfoques y estructura

Modelo para el desarrollo de competencias en la redacción del texto académico-estudiantil

Desde un enfoque de la pedagogía del género discursivo y ALFIN





Anexo 3. Fundamentación taxonómica

La fundamentación taxonómica de cada módulo se realizó tomando en consideración dos documentos: una adaptación del *Marco ACRL* ([clic para consultar](#)) que reorganiza y numera las competencias ALFIN y el *Esquema de los tres saberes*, que corresponde a una expansión de la taxonomía de Bloom e integra distintas actualizaciones recientes que se revisaron ([clic para consultar](#)). Este documento presenta a continuación la fundamentación de cada uno de los módulos. En la columna de nivel taxonómico se utiliza el mismo código de colores que se utiliza en la encuesta para referir a un eje específico.

Tabla de objetivos del Módulo 1. Exploración de la evaluación académica

Competencias educacionales	Nivel taxonómico ⁴⁰	Objetivos	Competencias ALFIN ⁴¹
Saber conocer	N1 Reconocer	Reconocer los tipos de programas que se diseñan para una asignatura (el institucional, el del docente y del estudiante) y la función de cada uno.	2.1.b 3.1.c 3.1.d
	N2 Comprender	Explicar en qué consisten los tipos de evaluación académica (diagnóstica, formativa y sumativa), sus características y funciones.	4.1.a 4.1.b
	N1 Reconocer	Describir los cuatro instrumentos de evaluación más utilizados (la rúbrica, la lista de cotejo, guía de observación y el cuestionario) sus características, usos y proceso de diseño y elaboración.	5.1.a 5.1.e
Saber hacer	N2/5 Práctica guiada	Trazar una serie de pasos a seguir para elaborar un instrumento de evaluación.	2.2.f 2.2.g 2.2.h
Saber ser	N1/5 Recibir	Consultar a un compañero su opinión y guía para el desarrollo del instrumento de evaluación que elaborará.	2.3.a 2.3.b 2.3.e 3.3.b

Tabla de objetivos del Módulo 2. Exploración del género académico-estudiantil

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N1/6 Reconocer	Reconocer el contexto discursivo en el que se enmarcan las tareas de escritura que se le solicitan en la universidad, sus características y procesos de composición.	2.1.c 2.1.f
	N2/6 Comprender	Resumir las características y la función del parcial escrito (como género académico-estudiantil) su estructura y actividades cognitivas implicadas.	2.1.g 5.1.a 5.1.e 6.1.b
	N2/6 Comprender	Explicar el proceso de composición escrita y su relación con la competencia lingüística y con el conocimiento del mundo.	6.1.c 6.1.d
Saber hacer	N3/5 Práctica independiente	Confeccionar un parcial escrito a partir de la selección de sus diversos elementos.	4.2.c 4.2.d 4.2.f 5.2.b 6.2.a 6.2.b 6.2.h
Saber ser	N2/5 Responder	Reportar los resultados de una encuesta sobre las principales dificultades que enfrentan los estudiantes durante el proceso de solución de un parcial escrito.	3.3.a 5.3.h 6.3.a 6.3.d 6.3.f

⁴⁰ El nivel taxonómico empleado corresponde a versiones revisadas de la taxonomía de Bloom (Krathworhl, 2002; Masapanta-Carrión y Velázquez-Iturbide, 2018).

⁴¹ Estas competencias ALFIN son las que se encuentran en el archivo anexo titulado *Marco ACRL* en donde se presentan las seis bases del Marco de Referencia (ACRL, 2016).

**Tabla de objetivos del Módulo 3. Exploración de la alfabetización informacional**

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos del Módulo 3	Competencias ALFIN
Saber conocer	N1/6 Reconocer	Describir brevemente el proceso de producción y difusión científica.	
	N3/6 Aplicar	Resolver las guías en las que se detalla una estrategia para llevar a cabo el proceso de investigación desde el punto de vista de la alfabetización informacional.	4.1.a 5.1.a 5.1.e
	N2/6 Comprender	Describir los elementos implicados en el uso de la información sobre lengua española, redacción académica y la edición y revisión de un texto.	
Saber hacer	N1/5 Imitar	Copiar la estrategia presentada por el docente sobre el proceso del uso de la información para aplicarla a un caso particular.	4.2.a 4.2.b 4.2.c 4.2.d 5.2.a 5.2.g 6.2.c,d,e,f,g,h
Saber ser	N2/5 Responder	Presentar la adaptación que elaboró.	3.3.b, c 4.3.a,b,c,d,e,g,i 6.3.a,b,c,e,f

Tabla de objetivos del Módulo 4. Punto de partida: las ideas

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N3/6 Aplicar	Resolver las <i>Guías de lectura crítica</i> para facilitar la lectura e interpretación del material seleccionado del programa del estudiante.	1.1.b,d 2.1.e 3.1.d 4.4.a,b,c 5.1.a,b,c
	N1/6 Reconocer	Clasificar el material escrito realizado en las actividades que solicita la <i>Guía de lectura crítica</i> .	
	N1/6 Reconocer	Completar un <i>Plan de actividades</i> para la organización y desarrollo de las actividades de investigación que realizará a lo largo de los siguientes módulos del programa.	
Saber hacer	N3/5 Práctica independiente	Adaptar el <i>Plan de actividades</i> a sus propias necesidades para llevarlo a cabo en los siguientes módulos.	2.2.d 3.2.a,e 4.2.a,f,g
Saber ser	N3/5 Valorar	Justificar la selección que haya hecho de las ideas interesantes para investigar.	2.3.b,c,e 3.3.a,c,d 4.3.a,b,c,d,e,f,g,h,i

Tabla de objetivos del Módulo 5. Acopio de información científica

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N4/6 Analizar	Determinar los criterios de selección, búsqueda y evaluación de la información para satisfacer una necesidad de información.	
	N3/6 Aplicar	Familiarizarse con los conceptos, pasos e instrucciones señalados en la <i>Plantilla de las etapas del proceso de búsqueda de información</i> para aplicarlos posteriormente en el proceso de acopio de información científica para la elaboración de un trabajo académico.	4.4 5.1.b,c 6
	N4/6 Analizar	Discriminar la información obtenida a partir de los criterios determinados previamente.	
Saber hacer	N1/5 Imitar	Implementar una estrategia de búsqueda de información previamente establecida en la <i>Plantilla de las etapas del proceso de búsqueda de información</i> para satisfacer la necesidad de información.	4.2.b,c,d,e,f,g,h 6
Saber ser	N3/5 Valorar	Debatir sobre la pertinencia y suficiencia de los resultados obtenidos en la búsqueda a fin de hacer una adecuada selección de información que se ajuste a los criterios establecidos en el Plan de actividades.	4.3.a,b,c,d,e,f,g,h,i 6

**Tabla de objetivos del Módulo 6. La lectura crítica de la información**

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N5/6 Evaluar	Comparar las diferencias entre los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.	1.1.a
	N3/6 Aplicar	Resolver una <i>Guía de lectura crítica</i> por cada texto leído.	3.1.a,c 4.1.a, c
	N4/6 Analizar	Contrastar las lecturas entre sí para descubrir ideas para discutir y profundizar en ellas con la ayuda didáctica de las <i>Guías</i> .	5.1.a,b,c,d,e,g 6.1.a,b,c,d,e
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Promover un tema de discusión grupal a partir de las lecturas realizadas.	1.2.e 2.2.i 3.2.a,e 4.2.a,b,c,d,e,f,g,h 5.2.a,b,d,f 6.2.a-h
Saber ser	N3/5 Valorar	Discutir el contenido de las lecturas con el apoyo de la <i>Guía</i> elaborada para este fin.	1.3.a,b,e 2.3.b 3.3.a,b,c,d 4.3.a-i 5.3.a,c,e

Tabla de objetivos del Módulo 7. Análisis y organización del contenido para poder escribir

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N4/6 Analizar	Diagramar las características de la argumentación y el texto argumentativo.	1.1.a,b 2.1.c,d,f
	N4/6 Analizar	Categorizar las fichas del módulo anterior según la estructura del <i>Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo</i> .	4.1.b,c 5.1.c,d,e,f
	N5/6 Evaluar	Sintetizar la información de las fichas en sus respectivas categorías para elaborar un bosquejo.	6.1.b,c
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Bosquejar el contenido del texto para facilitar la tarea de redacción.	1.2.a 3.2.a,c,d 4.2.b,g,h 5.2.a,b,d,g
Saber ser	N5/5 Interiorizar	Discriminar información a partir de criterios establecidos para determinar suficiencia o falta de información.	3.3.a,b,c 5.3.a,b,c 6.3.a

Tabla de objetivos del Módulo 8. Redacción académica

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N4/6 Analizar	Estudiar las bases de la lengua española y de la gramática textual para facilitar la redacción del texto académico.	2.1.c,f,g 3.1.a,c
	N4/6 Analizar	Detectar algunas convenciones del discurso para incluirlas en su propio texto.	5.1.a,b,d,e,f,g
	N6/6 Crear	Completar la redacción de su texto de manera gradual hasta concluirlo.	
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Producir un texto argumentativo que cumpla con la normativa tanto de la lengua española como de la redacción académica.	2.2.a,g,h,i 3.2.a,b,c 4.2.f,g,h 5.2.a,c,d,g
Saber ser	N5/5 Interiorizar	Revisar con actitud crítica su propio texto para asegurar su adherencia a los criterios exigidos.	2.3.a 3.3.a,b,c,d 4.3.a,c,d,g,h,i 5.3.a,b,c,e,g,h

**Tabla de objetivos del Módulo 9. Revisión, corrección y edición del texto**

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N5/6 Evaluar	Comprobar que su texto cumple con los requisitos solicitados de redacción y edición académicas.	2.1.d
	N6/6 Crear	Modificar lo que sea necesario según el resultado de la revisión del texto.	
	N6/6 Crear	Adoptar un Manual de estilo (en este caso APA ⁴²) para la edición global del texto.	
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Disponer de los instrumentos de evaluación necesarios para llevar a cabo la revisión completa del texto elaborado, tanto del contenido como de la forma, que incluye la edición.	4.2.e
Saber ser	N5/5 Interiorizar	Modificar su texto para ajustarlo a las normas académicas establecidas tanto de forma como de contenido.	3.3.b 4.3.d,e,g,i

Tabla de objetivos del Módulo 10. Socialización de la escritura

Competencias educacionales	Nivel taxonómico	Objetivos	Competencias ALFIN
Saber conocer	N5/6 Evaluar	Evaluar críticamente el trabajo de un compañero.	2.1.e 3.2.c,h 4.1.b
	N5/6 Evaluar	Valorar el mérito de su trabajo realizado a lo largo de todos los módulos	
	N6/6 Crear	Derivar un texto nuevo a partir de la retroalimentación obtenida como resultado de la socialización de la escritura.	
Saber hacer	N5/5 Automatizar	Publicar su texto en formato digital en internet.	5.2.c
Saber ser	N4/5 Armonizar	Cuestionar de manera crítica a sus compañeros sobre el trabajo realizado.	2.3.f 3.2.a,b, 4.3.a,h,i

Adaptación del Marco ACRL

En este apartado se presenta una adaptación de las seis Bases del Marco (ACRL, 2016) al esquema de los tres saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser con el objetivo comprender la integración de las competencias ALFIN en las tablas de objetivos.

1. La autoridad científica

Los recursos de información reflejan la experiencia y credibilidad de sus creadores, y son evaluados en función de la necesidad de información y el contexto en el que la información será utilizada. Esta Base del Marco

- La autoridad es construida: cada comunidad reconoce diferentes tipos de autoridad.
- La autoridad es contextual: la necesidad de información determina el nivel de autoridad requerido.

1.1 saber conocer	1.1.a. Entender que la autoridad es un tipo de influencia reconocida o ejercida dentro de una comunidad.
	1.1.b. Considerar que la autoridad con una actitud de escepticismo informado y una apertura a nuevas perspectivas, voces adicionales y cambios en las escuelas de pensamiento.
	1.1.c. Reconocer la necesidad de determinar la validez de la información creada por diferentes autoridades y también la de los sesgos que privilegian algunas fuentes o autoridades por encima de otras, especialmente en lo relativo al punto de vista, género, orientación sexual y cultural de otras personas.
	1.1.d. Saber cómo buscar voces autorizadas, pero también reconocer que algunas voces poco comunes también pueden ser autorizadas, dependiendo de la necesidad.
1.2 Saber hacer	1.2.a. Define diferentes tipos de autoridad (p. ej. experiencia en el tema, posición en la sociedad, experiencia especial, participación en un evento histórico).
	1.2.b. Utiliza herramientas de investigación e indicadores de autoridad para determinar la credibilidad de las fuentes, teniendo en cuenta que hay elementos que podrían limitar esta credibilidad.

⁴² Es decir, el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (séptima edición).



	1.2.c. Entiende que muchas disciplinas han reconocido autoridades entre investigadores conocidos y publicaciones que son ampliamente consideradas como “estándar” y, sin embargo, incluso en estos casos, algunos investigadores cuestionarían la autoridad de estas fuentes. 1.2.d. Reconoce que el contenido autorizado puede ser presentado de manera formal o informal y puede incluir fuentes de todo tipo de medios de comunicación. 1.2.e. Reconoce que está desarrollando su propia voz autorizada en un área específica y reconoce las responsabilidades que esto conlleva, incluyendo la búsqueda de exactitud y fiabilidad, respetando la propiedad intelectual y participando en comunidades de práctica. 1.2.f. Entiende la naturaleza cada vez más social del ecosistema de información en el que las autoridades se conectan activamente unas con otras y las fuentes se desarrollan a lo largo del tiempo.
1.3 Saber ser	1.3.a. Desarrolla y mantiene una mentalidad abierta cuando se encuentra con perspectivas variadas y que algunas veces entran en conflicto. 1.3.b. Se motiva a sí mismo para encontrar fuentes autorizadas, reconociendo que la autoridad puede ser conferida o manifestarse de maneras inesperadas. 1.3.c. Desarrolla la capacidad de ser consciente de la importancia de evaluar el contenido con actitud escéptica y de la auto-conciencia respecto de sus propios sesgos y visión del mundo. 1.3.d. Cuestiona las nociones tradicionales respecto al reconocimiento de la autoridad y reconoce el valor de ideas y visiones del mundo diferentes. 1.3.e. Es consciente de que mantener estas actitudes y acciones requiere de una autoevaluación constante.

2. El proceso de creación de información

La información, en cualquier formato, se produce para transmitir un mensaje y se comparte a través de un método de transmisión seleccionado. Los procesos iterativos de investigación, creación, revisión y difusión de la información varían y el producto resultante refleja estas diferencias.

2.1 Ser conocer	2.1.a. Seleccionar los recursos necesarios al identificar más allá del proceso de creación de información que da lugar a una variedad de formatos de información y de modos de difusión. 2.1.b. Determinar cómo se utiliza un producto informativo a partir de las capacidades individuales y limitaciones de cada proceso de creación, así como de la necesidad específica de información. 2.1.c. Reconocer que la creación de información se valora de forma diferente en contextos diferentes. 2.1.d. Reconocer que la edición o el proceso de revisión son indicadores de calidad de la publicación. 2.1.e. Reconoce que la naturaleza dinámica de la creación y difusión de la información necesita atención continua para entender los procesos evolutivos de creación. 2.1.f. Tener en cuenta los procesos subyacentes de creación, así como el producto final y la naturaleza de la creación de la información para evaluar críticamente la utilidad de la información 2.1.g. Reconoce la importancia del proceso de creación, que conduce a elecciones cada vez más sofisticadas para identificar productos informativos que puedan satisfacer necesidades específicas de información.
2.2 Saber hacer	2.2.a. Expresar las capacidades y limitaciones de la información desarrollada a través de diversos procesos de creación de información. 2.2.b. Evaluar la correspondencia entre el proceso de creación de un producto informativo y la necesidad específica de información. 2.2.c. Articular los procesos de creación y difusión de información tanto tradicionales como emergentes en una disciplina en particular. 2.2.d. Reconoce que la información puede ser percibida de forma diferente según el formato en que se presente. 2.2.f. Reconocer las implicaciones de los formatos informativos que contienen información estática o dinámica. 2.2.g. Observar el valor que se asigna a diferentes tipos de productos informativos en contextos distintos 2.2.h. Transferir el conocimiento sobre capacidades y limitaciones a nuevos tipos de productos informativos. 2.2.i. Entender, en sus propios procesos creativos, que sus elecciones afectan a los propósitos para los cuales el producto informativo será utilizado y al mensaje que transmite.
2.3 Saber ser	2.3.a. Inclinar por buscar las características de los productos informativos que indican el proceso subyacente de creación. 2.3.b. Valorar el proceso de correspondencia entre una necesidad de información y un producto informativo adecuado. 2.3.c. Aceptar que la creación de información puede comenzar a través de una comunicación que tiene lugar en una variedad de formatos o modalidades. 2.3.d. Aceptar la ambigüedad en torno al valor potencial de la creación de la información, expresada en formatos o modalidades emergentes.



-
- 2.3.e. Resistirse a la tendencia de equiparar el formato con el proceso subyacente de creación
2.3.f. Entender que tiene a su disposición diferentes métodos de difusión de la información para diferentes propósitos.
-

3. El valor de la información

La información posee varias dimensiones de valor: como producto comercial, como medio educativo, como medio para ejercer influencia y como medio para negociar y para entender el mundo. Los intereses jurídicos y socioeconómicos influyen en la producción y difusión de la información.

3.1 Saber conocer	3.1.a. Entender los diversos valores de la información en un ambiente donde la información gratuita o libre y los servicios relacionados son abundantes y que el concepto de propiedad intelectual se encuentra a través de reglas para citarla o advertencias acerca del plagio y la ley del copyright. 3.1.b. Entender sus derechos y responsabilidades cuando participa en una comunidad académica. 3.1.c. Entender que el valor de la información puede ser manejado por intereses poderosos de maneras que marginan a ciertas voces. 3.1.d. Entender que el valor de la información también puede ser empleado por personas y organizaciones para efectuar un cambio y para conseguir ganancias cívicas, económicas, sociales o personales. 3.1.e. Entender que cada persona es responsable de elegir de forma deliberada e informada cuando acatar o cuando cuestionar las prácticas jurídicas y socioeconómicas vigentes que conciernen al valor de la información.
3.2 Saber hacer	3.2.a. Otorgar reconocimiento a las ideas originales de otras personas a través de la atribución y cita adecuadas 3.2.b. Entender que la propiedad intelectual es un constructo legal y social que varía según la cultura 3.2.c. Conjuguar el propósito y las características distintivas del copyright, uso lícito, acceso abierto y dominio público. 3.2.d. Entender cómo y por qué algunas personas o grupos de personas pueden estar insuficientemente representadas o sistemáticamente marginadas dentro de los sistemas que producen y difunden información. 3.2.e. Reconocer las consecuencias relativas al acceso o a la falta de acceso a las fuentes de información 3.2.f. Decidir dónde y cómo se publica su información 3.2.g. Entender cómo la comercialización de su información personal y las interacciones en internet afectan a la información que recibe y a la información que produce o difunde en internet. 3.2.h. Tomar decisiones informadas en cuanto a sus acciones en internet, con conciencia total sobre las consecuencias relacionadas con la privacidad y la comercialización de la información personal.
3.3 Saber ser	3.3.a. Respetar las ideas originales de otras personas 3.3.b. Valorar las habilidades, el tiempo y los esfuerzos necesarios para producir conocimiento 3.3.c. Verse así mismo como una persona que contribuye en el mercado de la información, en vez de verse solo como consumidor de la misma. 3.3.d. Estar predispuesto a examinar sus propios privilegios en materia de información.

4. La investigación es una búsqueda

La investigación es iterativa y depende del planteamiento de preguntas nuevas o cada vez más complejas cuyas respuestas a sí vez desarrollan nuevas indagaciones o líneas de investigación en cualquier campo.

4.1 Saber conocer	4.1.a. Considerar la indagación como un proceso que se centra en problemas o preguntas en una disciplina o entre disciplinas que están abiertas o no definidas. 4.1.b. Reconocer que el esfuerzo colaborativo en una disciplina es para ampliar el conocimiento en ese campo. Muchas veces, este proceso incluye puntos de desacuerdo en los que el debate y el diálogo contribuyen para profundizar en las conversaciones acerca del conocimiento. Este proceso de indagación se extiende más allá del mundo académico y alcanza a la comunidad en general, y puede centrarse en necesidades personales, profesionales o de la sociedad. 4.1.c. Comprender que el espectro de la indagación abarca desde el planteamiento de preguntas simples que depende de una recapitulación básica del conocimiento hasta habilidades cada vez más sofisticadas para perfeccionar preguntas de investigación, aplicar métodos de investigación más avanzados y explorar perspectivas disciplinarias más variadas.
4.2 Saber hacer	4.2.a. Formular preguntas para la investigación basadas en lagunas de información o en la revisión de información existente, posiblemente contradictoria 4.2.b. Determinar el alcance apropiado para su investigación



	4.2.c. Ocuparse de una investigación compleja desglosando preguntas complejas en cuestionamientos simples, con lo que define el alcance de las investigaciones 4.2.d. Utilizar varios métodos de investigación basados en la necesidad, las circunstancias y el tipo de indagación 4.2.e. Supervisar la información recopilada y evalúa lagunas y debilidades 4.2.f. Organizar la información de formas coherentes 4.2.g. Sintetizar ideas recopiladas de diversas fuentes 4.2.h. Extraer conclusiones razonables basadas en el análisis e interpretación de la información.
4.3 Saber ser	4.3.a. Considerar que la investigación es una exploración con final abierto y un compromiso con la información. 4.3.b. Comprender que, aunque una pregunta pueda parecer simple, aun así sea disruptiva y resulte importante investigarla. 4.3.c. Valorar la curiosidad intelectual para desarrollar preguntas y aprender nuevos métodos de investigación. 4.3.d. Mantener una mentalidad abierta y una actitud crítica. 4.3.e. Valorar la perseverancia, la adaptabilidad y la flexibilidad, y reconocer que la ambigüedad puede beneficiar el proceso de investigación. 4.3.f. Buscar múltiples perspectivas durante la recopilación y evaluación de la información. 4.3.g. Buscar ayuda apropiada cuando es necesario. 4.3.h. Seguir directrices éticas y legales en la recopilación y el uso de la información. 4.3.i. Demostrar humildad intelectual, es decir, reconoce sus propias limitaciones intelectuales o falta de experiencia.

5. La conversación científica

Las comunidades de estudiantes, investigadores o profesionales participan en una conversación constante con nuevos puntos de vista y descubrimientos que se producen a lo largo del tiempo como resultado de perspectivas e interpretaciones variadas.

5.1 Saber conocer	5.1.a. Comprender que la investigación en ámbitos académicos y profesionales es una práctica discursiva en la que las ideas se formulan, debaten y valoran en relaciona unas con otras durante largos periodos de tiempo. 5.1.b Entender que, en lugar de buscar respuestas concretas a problemas complejos, un tema específico puede caracterizarse por tener diversas perspectivas que compiten entre sí, y que formar parte de una conversación constante en la que los usuarios y los creadores de la información se dan cita y negocian el significado. 5.1.c. Entender que, mientras que algunos temas encuentran respuestas establecidas durante este proceso, una pregunta puede no tener una respuesta única e incuestionable. Por lo tanto, son proclives a explorar muchas perspectivas, no solo aquellas con las que están familiarizados. Estas perspectivas pueden hallarse en su propia disciplina o en otras. 5.1.d. Entender que todos en todos los niveles puede participar en una conversación académica, y que las estructuras establecidas de poder y autoridad pueden influenciar su capacidad para participar y pueden privilegiar ciertas voces de información. 5.1.e. Comprender que para entrar en una conversación es necesario familiarizarse con las fuentes de información, métodos y modalidades discursivas de la disciplina. 5.1.f. Comprender que nuevas formas de diálogo académico e investigador proporcionan más que una amplia variedad de personas pueda tener voz en la conversación. 5.1.g. Comprender que es obligatorio atribuir a sus correspondientes autores la investigación previa para participar en la conversación, eso permite que haya un avance y refuerza la voz de cada cual en dicha conversación.
5.2 Saber hacer	5.2.a. Citar las contribuciones de otras personas en su propia producción textual. 5.2.b. Contribuir a la conversación académica en nivel apropiado. 5.1.c. Identificar las barreras para entrar en la conversación académica desde diversos caminos. 5.2.d. Evaluar críticamente las contribuciones realizadas por otras personas en entornos participativos de información. 5.2.e. Identificar la contribución de artículos de revistas, libros y otros trabajos académicos concretos para el conocimiento de disciplina. 5.2.f. Resumir los cambios en la perspectiva académica a lo largo del tiempo sobre un tema en particular en el marco de una disciplina específica. 5.2.g. Reconocer que un trabajo académico determinado puede no representar la única perspectiva, o ni siquiera la mayoría de las perspectivas, acerca del tema.
5.3 Saber ser	5.3.a. Reconocer que frecuentemente entra en una conversación académica constante y no en una conversación académica concluida 5.3.b. Buscar conversaciones que tienen lugar en su área de investigación. 5.3.c. Verse a sí mismo como contribuyente en el ámbito académico en lugar de verse solo como consumidor. 5.3.d. Reconocer que en las conversaciones académicas tienen lugar varios espacios. 5.3.e. No juzgar el valor de un trabajo académico específico hasta que se entiende mejor el contexto amplio de la conversación académica.



- 5.3.f. Entender la responsabilidad que conlleva entrar en la conversación a través de canales participativos.
- 5.3.g. Valorar el contenido generado por los usuarios y valora las contribuciones de otras personas
- 5.3.h. Reconocer que los sistemas privilegian a las autoridades y que no tener fluidez en el lenguaje y en el proceso de una disciplina desempodera su capacidad para participar e involucrarse

6. La búsqueda de información es una exploración estratégica

La búsqueda de información frecuentemente no es lineal y repetitiva lo que requiere la evaluación de una variedad de fuentes de información y la flexibilidad mental para seguir caminos alternativos mientras se desarrolla nuevo conocimiento.

6.1 Saber conocer	6.1.a. Comenzar el proceso de buscar información con una pregunta que dirija en acto de encontrar la información necesaria. 6.1.b. Reconocer que buscar información implica preguntas, descubrimientos, serendipias e identificar tanto las posibles fuentes relevantes como los medios para acceder a dichas fuentes. 6.1.c. Reconocer que la búsqueda de información es una experiencia contextualizada y compleja que afecta, y se ve afectada, por las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales de quien hace la búsqueda. 6.1.d. Buscar información de manera más amplia y profunda para determinar cuál es la información más adecuada para un proyecto. 6.1.e. Seleccionar información a partir de varias estrategias, dependiendo de las fuentes, el alcance y el contexto de la necesidad de información.
6.2 Saber hacer	6.2.a. Determinar el alcance inicial de la tarea requerida a fin de satisfacer sus necesidades de información. 6.2.b. Identificar cuáles son las partes interesadas, como estudiantes, organizaciones, gobiernos e industrias que pueden producir información sobre un tema y luego determinar cómo acceder a dicha información. 6.2.c. Utilizar el pensamiento divergente (tormenta de ideas) y convergente (seleccionar la mejor fuente) cuando investiga. 6.2.d. Establecer correspondencias entre las necesidades de información y las estrategias de búsqueda y las herramientas de búsqueda adecuadas para esas necesidades y estrategias. 6.2.e. Diseñar y refinar necesidades y estrategias de búsqueda según sea necesario, basándose en resultados de búsqueda. 6.2.f. Entender cómo están organizados los sistemas de información (es decir, colecciones de información registrada) para acceder a la información relevante. 6.2.g. Utilizar adecuadamente diferentes tipos de lenguaje de búsqueda (por ejemplo, vocabulario controlado, palabras clave, lenguaje natural). 6.2.h. Gestionar de manera eficaz los procesos y los resultados de investigación.
6.3 Saber ser	6.3.a. Demostrar flexibilidad mental y creatividad. 6.3.b. Entender que los primeros intentos de búsqueda no siempre producen resultados adecuados. 6.3.c. Saber que las fuentes de información varían ampliamente en contenido y formato y tienen diversa relevancia y valor, dependiendo de las necesidades y la naturaleza de la búsqueda. 6.3.d. Buscar el consejo de los expertos como personal bibliotecario, investigadores y profesionales. 6.3.e. Reconocer el valor de la navegación y otros métodos que aprovechan la serendipia para recopilar información. 6.3.f. No desistir cuando se encuentran retos en la búsqueda y saber cuándo se tiene información suficiente para completar la tarea informativa.



Esquemas de los tres saberes para la redacción de objetivos de aprendizaje

En este apartado se muestran tres tablas en las que se presenta de manera gráfica la organización de cada uno de los tres saberes, el objetivo es orientar al lector en lo que implica cada nivel taxonómico de la tabla de objetivos.

EL PROCESO COGNITIVO DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO	DIMENSIÓN DEL SABER CONOCER					
	1. Recordar	2. Comprender	3. Aplicar	4. Analizar	5. Evaluar	6. Crear
	1.1 Reconocer 1.2 Recordar	2.1 Interpretar 2.2 Ejemplificar 2.3 Clasificar 2.4 Resumir 2.5 Inferir 2.6 Comparar 2.7 Explicar	3.1 Ejecutar 3.2 Implementar	4.1 Diferenciar 4.2 Organizar 4.3 Atribuir	5.1 Comprobar 5.2 Criticar	6.1 Generar 6.2 Planificar 6.3 Producir
A. CONOCIMIENTO FACTUAL						
<i>Aa. Conocimiento de la terminología</i>						
<i>Ab. Conocimiento de detalles específicos y de elementos</i>						
B. CONOCIMIENTO CONCEPTUAL						
<i>Ba. Conocimiento sobre clasificación y categorización</i>						
<i>Bb. Conocimiento sobre principios y generalizaciones</i>						
<i>Bc. Conocimiento acerca de teorías, modelos y estructuras</i>						
C. CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL						
<i>Ca. Conocimiento de habilidades específicas de la materia</i>						
<i>Cb. Conocimiento de técnicas específicas de la materia y métodos</i>						
<i>Cc. Conocimiento de los criterios para determinar cuándo usar los procedimientos apropiados</i>						
D. CONOCIMIENTO METACOGNITIVO						
<i>Da. Conocimiento estratégico</i>						
<i>Db. Conocimiento sobre las tareas cognitivas, incluyendo un conocimiento contextual y condicional apropiado</i>						
<i>Dc. Autoconocimiento</i>						



DIMENSIÓN DEL SABER HACER				
1. Imitar	2. Práctica guiada	3. Práctica independiente	4. Articular	5. Automatizar
Observar y copiar a alguien.	Guía acompañada de instrucción para practicar una habilidad	La precisión, la proporción y la exactitud existen el desempeño de la habilidad, pero sin la presencia de la fuente original	Combina dos o más habilidades, secuenciadas y realizadas de manera consistente	Combina dos o más habilidades, secuenciadas y realizadas de manera consistente y con facilidad. La realización es automática con poco esfuerzo físico o mental.
<i>Copiar</i> <i>Reaccionar</i> <i>Reproducir</i> <i>Seguir</i> <i>Trazar</i> <i>Afirmar</i> <i>Empezar</i> <i>Exhibir</i> <i>Mostrar</i> <i>Mover</i> <i>Proceder</i>	<i>Arreglar</i> <i>Asegurar</i> <i>Construir</i> <i>Desmantelar</i> <i>Manipular</i> <i>Medir</i> <i>Mostrar</i>	<i>Captar</i> <i>Alterar</i> <i>Cambiar</i> <i>Reestructurar</i> <i>Reorganizar</i> <i>Revisar</i> <i>Variar</i>	<i>Colocar</i> <i>Construir</i> <i>Combinar</i> <i>Componer</i> <i>Crear</i> <i>Diseñar</i>	<i>Combinar</i> <i>Componer</i> <i>Construir</i> <i>Crear</i> <i>Designar</i> <i>Disponer</i> <i>Fabricar</i> <i>Originar</i> <i>Producir</i> <i>Suscitar</i>

DIMENSIÓN DEL SABER SER				
1. Recibir	2. Responder	3. Valorar	4. Armonizar	5. Interiorizar
Desarrollar conciencia sobre ideas y fenómenos	Comprometerse con esas ideas, al responder a ellas	Estar dispuesto a participar en valorar ideas o material	Armonizar e interiorizar valores	Actuar en consonancia con los valores interiorizados
<i>Preguntar</i> <i>Seguir</i> <i>Replicar</i> <i>Aceptar</i> <i>preferir</i>	<i>Responder</i> <i>Recitar</i> <i>Llevar a cabo</i> <i>Realizar</i> <i>Ejecutar</i> <i>Reportar</i> <i>Seleccionar</i> <i>Seguir</i> <i>Explorar</i> <i>Mostrar</i> <i>Exhibir</i>	<i>Justificar</i> <i>Proponer</i> <i>Debatir</i> <i>Dimitir</i> <i>Defender</i> <i>Iniciar</i>	<i>Organizar</i> <i>Combinar</i> <i>Comparar</i> <i>Equilibrar</i> <i>Teorizar</i>	<i>Discriminar</i> <i>Cuestionar</i> <i>Revisar</i> <i>Cambiar</i>



Anexo 4. Actividades de evaluación y materiales y recursos para cada módulo

Módulos	Etapa de exploración				Etapa del proceso de redacción del texto					Etapa de socialización de la escritura
	1 Exploración del contexto de la evaluación académica	2 Exploración del género académico-estudiantil	3 Exploración de la alfabetización informacional	4 Punto de partida: la generación de ideas	5 Acopio de información	6 Lectura crítica de la información	7 Análisis y organización de la información	8 Redacción de un texto académico	9 Revisión, corrección y edición del texto	10 Socialización de la escritura en el mundo digital
Actividades o materiales de evaluación	Elaborar un instrumento de evaluación para un trabajo académico	Confeccionar un parcial escrito a partir de sus elementos	Resolver la Guía de ALFIN de 10 pasos	Resolver la <i>Guía de lectura crítica</i>	Resolver la <i>Guía de 5 etapas para el proceso de búsqueda de información científica</i>	Elaborar las fichas a partir de las lecturas	Elaborar un bosquejo como paso previo para la redacción de un trabajo académico	Redactar un texto académico	Resolver la <i>Guía para la revisión del texto: cinco aspectos que evaluar</i>	Rúbrica. Construir, compartir y sostener una opinión crítica sobre su propio trabajo y el de otros
Materiales y recursos	Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación: la rúbrica para la evaluación de trabajos académicos escritos *	Infografía: El género académico-estudiantil * Infografía: El examen parcial escrito *	Infografía: Las características del trabajo académico universitario *	Infografía: Técnicas para la generación de ideas * Infografía: Tipos de texto *	Plantilla: Criterios para el acopio de información científica	Infografía: Los niveles de lectura * Guía de lectura crítica *	Infografía: La argumentación * Modelo para facilitar la redacción del texto argumentativo *	Infografía: Bases gramaticales para la redacción en español * Gramática textual *	Infografía: El manual de estilo	Rúbrica para la evaluación de trabajos académicos escritos *
	Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación: la lista de cotejo *	Guía para la elaboración de la respuesta de un examen parcial escrito *	Guía de ALFIN de 10 pasos	Plantilla: El texto argumentativo *		Plantilla: La elaboración de fichas a partir de una lectura	Guía para facilitar la integración de diversas fuentes: la intertextualidad *	Infografía: Las convenciones del discurso académico *		Guía para la socialización del texto en internet *
	Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación: la guía de observación *	Guía de 7 etapas del proceso de escritura		Plantilla: Plan de actividades			Plantilla de preescritura del texto argumentativo: el esquema y el borrador	Infografía: Las convenciones del discurso académico *		El Portafolios del estudiante
	Guía para la elaboración de instrumentos de evaluación: el cuestionario.							Guía para la redacción académica (de la frase al párrafo y del párrafo al texto)		