

**Propuesta de una estrategia didáctica basada en un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA
para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de la Escuela de Ciencias de la
Salud ECISA UNAD**

Katherinne Camargo Bayona

Asesor

Mg. Sergio Andrés Pérez Lozano

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Maestría en educación

2025

Agradecimientos

A mi familia, por su paciencia y comprensión. A mis compañeros de trabajo, por su motivación y colaboración. A los directores de tesis, que me acompañaron durante todo el proceso. A la Decanatura Escuela de Ciencias de la Salud y a la Líder del Programa Administración en Salud, quienes me ayudaron con su apoyo y guía.

Sobre todo, agradezco a Dios, que me bendijo cada día para llegar al final del proceso.

A todas las personas que han contribuido a mi crecimiento personal y académico, esta tesis es para ustedes.

Resumen

Esta tesis propone una estrategia didáctica mediada por un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) para fortalecer las habilidades de lectura crítica en estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). La iniciativa surge como respuesta a los bajos niveles de desempeño en lectura crítica evidenciados en las pruebas Saber PRO, lo que limita la capacidad de los futuros profesionales para analizar información científica con rigor, algo esencial en el campo de la salud. El estudio se desarrolló con un enfoque metodológico mixto y un diseño cuasi-experimental. Se aplicó una prueba diagnóstica a 250 estudiantes para evaluar su nivel de comprensión lectora. A partir de los resultados, se diseñó una estrategia compuesta por cuatro módulos secuenciales que abordaron los niveles de lectura literal, inferencial, intertextual y metacomprendido. La implementación se realizó completamente en un AVA, incorporando recursos interactivos, foros, lecturas guiadas y actividades de evaluación. Los resultados mostraron mejoras notables en la lectura literal e inferencial. Sin embargo, las competencias críticas y metacognitivas, aunque mejoraron, aún requieren mayor trabajo formativo. Las encuestas y grupos focales aplicados evidenciaron una buena acogida por parte de los estudiantes, quienes valoraron positivamente la flexibilidad y la autonomía que ofrece el entorno virtual. Además, se analizaron las ventajas y desafíos del uso de los AVA. Entre los beneficios se identificaron la personalización del aprendizaje, el acceso permanente a los contenidos y el fomento de la autorregulación. Como limitaciones se señalaron las brechas de acceso tecnológico y la escasa integración de estas herramientas por parte de algunos docentes. En conclusión, esta investigación demuestra que un AVA, bien estructurado y pedagógicamente planificado, puede ser una herramienta eficaz para fortalecer la lectura crítica en contextos de educación superior a distancia. Se recomienda ampliar la estrategia a otros programas, capacitar

a los docentes en metodologías virtuales y garantizar condiciones de acceso equitativo a las plataformas digitales. Esta propuesta ofrece una alternativa pertinente y replicable para mejorar la calidad del aprendizaje en áreas que requieren pensamiento analítico y juicio crítico.

Palabras clave: Lectura, AVA, educación, estrategias y crítico.

Abstract

This thesis proposes a didactic strategy mediated by a Virtual Learning Environment (VLE) to strengthen critical reading skills among students of the School of Health Sciences at the National Open and Distance University (UNAD). The initiative arises in response to the low levels of performance in critical reading observed in the Saber PRO exams, which limits the ability of future professionals to rigorously analyze scientific information—an essential skill in the health field. The study was conducted using a mixed-method approach and a quasi-experimental design. A diagnostic test was applied to 250 students to evaluate their reading comprehension level. Based on the results, a strategy was designed consisting of four sequential modules, addressing literal, inferential, intertextual, and metacognitive levels of reading. The strategy was fully implemented in a VLE, incorporating interactive resources, discussion forums, guided readings, and assessment activities. The results showed significant improvement in literal and inferential reading. However, while there was some progress in critical and metacognitive competencies, these still require more structured pedagogical interventions. Surveys and focus groups revealed a positive reception among students, who appreciated the flexibility and autonomy offered by the virtual environment. Additionally, the advantages and challenges of using VLEs were analyzed. Benefits included personalized learning, permanent access to content, and encouragement of self-regulation. On the other hand, technological access barriers and limited teacher engagement with digital tools were identified as key limitations. In conclusion, this research demonstrates that a well-structured and pedagogically planned VLE can be an effective tool for enhancing critical reading skills in higher education distance learning contexts. It is recommended to extend this strategy to other academic programs, provide teacher training in virtual methodologies, and ensure equitable access to digital platforms. This proposal presents a relevant and replicable

alternative to improve learning quality in areas requiring analytical thinking and critical judgment.

Keywords: Reading, AVA, education, strategies and critical.

Tabla de Contenido

	Pág.
Problema	14
Antecedentes del Problema.....	14
Pregunta de Investigación.....	18
Objetivo.....	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos.....	19
Justificación	20
Marco Referencial.....	24
Estado del Arte.....	24
Estudios Nacionales.....	24
Estudios Internacionales	28
Marco Teórico.....	29
¿Qué es leer?.....	29
Lectura crítica y sus componentes.....	33
Habilidades de lectura critica	38
Didáctica de la lectura	41
Ambiente Virtual Aprendizaje - AVA	49
Metodología	54
Tipo de Investigación.....	54
Alcance	54
Población y Muestra	55

Criterios de inclusión y exclusión.....	56
Criterios de Inclusión	56
Criterios de Exclusión	57
Hipótesis	57
Variables de investigación	57
Fases del Proyecto.....	57
Instrumentos.....	58
Diseño ambiente virtual aprendizaje.....	60
Trabajo de campo.....	61
Diagnóstico de habilidades lectoras en estudiantes de la Escuela ECISA.....	61
Identificación de fragmentos de un texto	64
Comprensión de significado de las palabras en un sentido global	65
Reflexión y evaluación del contenido de un texto.....	66
Caracterización de las ventajas y desventajas en un AVA en lectura crítica.....	67
Diseño de una estrategia didáctica mediada en un AVA para habilidades lectoras	72
Módulo 1 Nivel Literal.....	76
Módulo 2 Nivel Inferencial	81
Módulo 3 Nivel de intertextual de comprensión crítica	87
Módulo 4 Metacompreensión de lectura (analítico-propositivo).....	93
Análisis comparativos de resultados	95
Conclusiones.....	100
Recomendaciones	104
Referencias Bibliográficas	105

Apéndices.....	113
----------------	-----

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 <i>Teorías de aprendizaje aplicados a ambientes AVA</i>	45
Tabla 2 <i>Estrategias didácticas aplicados a ambientes AVA</i>	47
Tabla 3 <i>Planificación educativa aplicados a ambientes AVA</i>	48
Tabla 4 <i>Diferencias entre actividades sincrónicas y asincrónicas</i>	51
Tabla 5 <i>Caracterización estudiantes participantes en encuesta diagnóstica</i>	56
Tabla 6 <i>Fases del proyecto</i>	58
Tabla 7 <i>Categorías análisis de instrumento de lectura crítica</i>	59
Tabla 8 <i>Caracterización de participantes en la encuesta de diagnóstico</i>	61
Tabla 9 <i>Componentes pedagógicos ambientes virtuales</i>	67
Tabla 10 <i>Componentes pedagógicos ambientes virtuales</i>	69
Tabla 11 <i>Ventajas de Ambientes Virtuales de Aprendizaje</i>	71
Tabla 12 <i>Desventajas de Ambientes Virtuales de Aprendizaje</i>	71
Tabla 13 <i>Características generales de la propuesta pedagógica</i>	74
Tabla 14 <i>Módulo 1 Nivel literal en lectura</i>	76
Tabla 15 <i>Módulo 2. Nivel inferencial</i>	81
Tabla 16 <i>Módulo 3 Nivel de intertextual de comprensión crítica</i>	88
Tabla 17 <i>Estrategias sobre mitos de la lectura: 5 mitos sobre las vacunas</i>	92
Tabla 18 <i>Módulo 4. Metacompreñión de lectrua crítica</i>	93
Tabla 19 <i>Comprensión y metacompreñión lectora</i>	94

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 <i>Histórico entre 2018 a 2021 de las pruebas Saber - Pro según la media nacional en lectura crítica.....</i>	16
Figura 2 <i>Resultados del puntaje por niveles de desempeño en lectura crítica para examen Saber PRO 2021 en ciencias de la salud UNAD</i>	17
Figura 3 <i>Ciclo del proceso de lectura crítica en áreas de la salud.....</i>	21
Figura 4 <i>Cantidad artículos acumulados en PubMed en 2020 por año y por día</i>	22
Figura 5 <i>Componentes de lectura crítica para la comprensión de textos</i>	36
Figura 6 <i>Dimensiones en el diseño de un AVA</i>	43
Figura 7 <i>Modalidades de aprendizaje a tener en cuenta en el diseño de un AVA.....</i>	46
Figura 8 <i>Componentes de los sistemas E-Learning.....</i>	52
Figura 9 <i>Porcentaje de participación de estudiantes por carreras de estudio.....</i>	62
Figura 10 <i>Resultados generales del diagnóstico de habilidades lectoras</i>	63
Figura 11 <i>Nivel de habilidad lectora alcanzada por semestre de los estudiantes ECISA.....</i>	64
Figura 12 <i>Resultado identificación de fragmentos de un texto.....</i>	65
Figura 13 <i>Resultado de comprensión del significado de las palabras en un sentido global.....</i>	66
Figura 14 <i>Resultado de reflexión y evaluación del contenido de un texto</i>	67
Figura 15 <i>Componentes metodología PACIE.....</i>	69
Figura 16 <i>Relación de problemáticas encontradas en el diagnóstico y actividades para cada sesión pedagógica.....</i>	73
Figura 17 <i>Video palabras homónimas, homógrafas y homófonas</i>	77

Figura 18 <i>video sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia</i>	78
Figura 19 <i>Video sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia</i>	79
Figura 20 <i>Video sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia</i>	80
Figura 21 <i>Video sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia</i>	80
Figura 22 <i>Publicidad de ejercicio de comprensión inferencial en publicidad audiovisual</i>	87
Figura 23 <i>¿Cómo se lee un mapa conceptual?</i>	90
Figura 24 <i>Elementos de un mapa contextual</i>	90
Figura 25 <i>Tema central, subtema y conectores de un mapa conceptual</i>	91
Figura 26 <i>Mapa conceptual sobre animales</i>	91
Figura 27 <i>Mapa conceptual sobre prediabetes</i>	92
Figura 28 <i>Comprensión de lectura focalizada</i>	92
Figura 29 <i>Estrategia cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura</i>	94
Figura 30 <i>Video: El cambio climático, Greta Thunberg</i>	95
Figura 31 <i>Evidencias de implementación de escenario AVA en Google Classroom</i>	96
Figura 32 <i>Pre-Test Vs Post-Test habilidad lectora de los estudiantes ECISA</i>	97
Figura 33 <i>Pre-Test Vs Post-Test reflexión y evaluación del contenido de un texto</i>	99
Figura 34 <i>Pre-Test Vs Post-Test de comprensión del significado de las palabras en un sentido global</i>	99

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A <i>Instrumento de diagnóstico de lectura crítica</i>	113
Apéndice B <i>Imágenes de implementación de instrumento diagnóstico</i>	130
Apéndice C <i>Resumen Analítico Escrito</i>	132

Problema

Antecedentes del Problema

La lectura crítica y comprensiva surge como una derivación axiomática del pensamiento crítico, toda vez que se acopla a la noción filosófica y pedagógica recurrente que da paso a un posicionamiento de toda información y afirmación procesada. Desde esa perspectiva, es posible construir la base del pensamiento crítico individual y colectivo bajo la premisa de un razonamiento acertado, porque se corrige paulatinamente el instinto de descartar procesos prematuros o ligeros; y por el contrario, se llega a conclusiones estructuradas y con un alto grado de reflexión que se soporta en argumentos sólidos (Arias, 2020).

Sin embargo, aunque lo descrito anteriormente acerca del pensamiento crítico debería ser una habilidad progresiva del individuo a través del paso del tiempo y de las experiencias de vida, autores como (Arias, 2020) señalan que la desviación del procesamiento mental surge debido a la presión del tiempo y a la sobrecarga de información que favorece la aparición de sesgos cognitivos, por ende, a un distorcionamiento de los juicios y el pensamiento lógico o racional. De hecho, según lo descrito por Boisvert (2005) el pensamiento crítico se compone de dos elementos: 1) el conjunto de aptitudes propias de la mente crítica y 2) la postura intelectual en relación con la información recibida y procesada.

No obstante, si el individuo no está en la disposición de discernir la información expuesta y la mente crítica no se soporta en un ámbito pedagógico, especialmente en lo que tiene que ver con la explicación de fenómenos conexos; lo que sucede es la imprecisión de la sinergia entre mente crítica versus la postura intelectual, de manera que solo se sustenta el procesamiento del conocimiento bajo formas tradicionales de aprendizaje sin la retroalimentación actualizada y validada de dichas teorías (Arias, 2020).

Ahora bien, una de las herramientas que conduce a la construcción de pensamiento crítico por medio de la lectura crítica, siendo el principal instrumento de ampliación en procesamiento cognitivo, porque se establece una conexión integral entre el mundo y la identificación de la realidad histórico-social o histórico-técnica contextualizada (Arias, 2018). En otras palabras, el texto materializa el reconocimiento semiológico para la comprensión de una realidad que es consecuente a los nexos hermenéuticos (Arias, 2020).

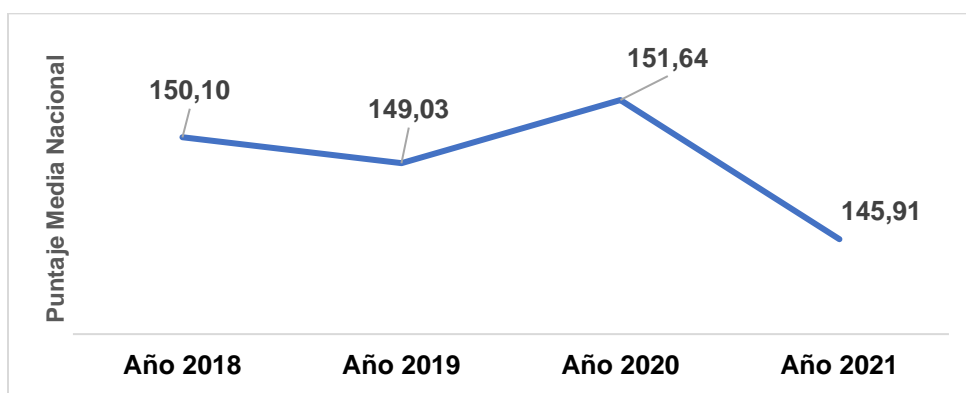
Cuando la lectura crítica es limitada o deficiente, se debilita la capacidad del pensamiento crítico, reflexivo y comprensivo, dificultando la formulación de inferencias que alimentan el pensamiento operativo. Este último depende de la aplicación consciente de procedimientos básicos construidos a partir de la reflexión y de procesos metacognitivos. En este sentido, Díaz et al. (2015) subrayan que la universidad es, por excelencia, la institución encargada de promover estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico ya sea a través de la lectura, la escritura o la comunicación oral. Sin embargo, si no existe una base sólida desde los niveles educativos iniciales, el estudiante no logra consolidar hábitos de análisis crítico de forma adecuada.

Llevando esta problemática al contexto colombiano, las dificultades en comprensión lectora se exponen en los datos históricos de las pruebas Saber PRO en educación superior y en los reportes de las pruebas internacionales PISA, que evalúan la calidad de la educación básica. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018), Colombia se posiciona entre los países con menor rendimiento en lectura, con un puntaje promedio de 412, por debajo de la media de los países miembros. Estos resultados son comparables a los de países como Albania, México, Macedonia del Norte y Qatar, lo que evidencia la urgencia de fortalecer las competencias lectoras desde etapas tempranas del sistema educativo.

Por otro lado, en cuanto al desempeño respecto al área de lectura crítica en las pruebas Saber PRO para la educación superior entre los años 2018 a 2021, los estudiantes nacionales no han superado una media de 151,64 puntos registrados en el año 2020, pero para el año 2021 descendió 6 puntos como se evidencia en la Figura 1, siendo el peor rendimiento en los últimos 4 años de acuerdo con la información suministrada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2022).

Figura 1

Histórico entre 2018 a 2021 de las pruebas Saber - Pro según la media nacional en lectura crítica

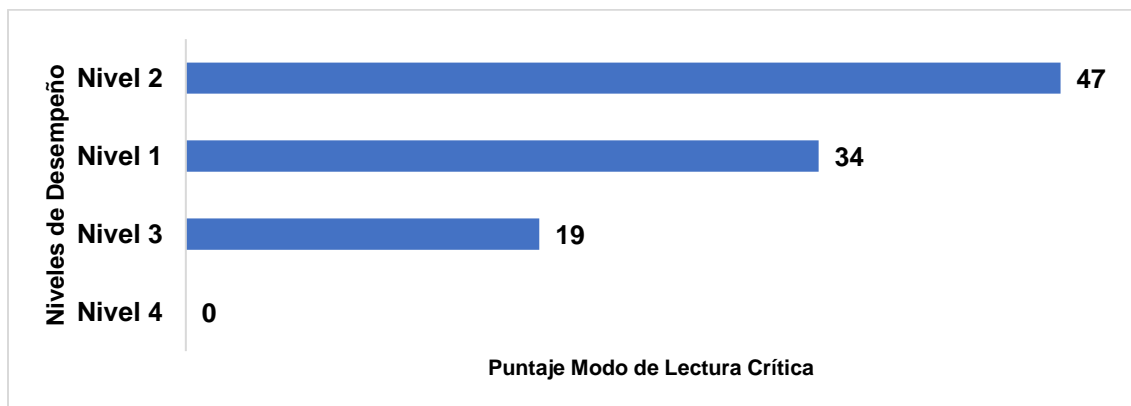


Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos obtenido del (ICFES, 2022).

En cuanto al panorama específico para esta investigación, la revisión de resultados de las pruebas Saber PRO en estudiantes de ciencias de la salud de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, también refleja un panorama preocupante en el componente de lectura crítica según los registros del ICFES para el año 2021, pues el puntaje obtenido solo alcanzó el nivel 3, con un puntaje de 19, en el nivel 2 con 47 puntos y el nivel 1 con 34 puntos. No obstante, ningún estudiante alcanzó a clasificarse en el nivel máximo (Nivel 4), como se indica en la Figura 2. Esto quiere decir que los estudiantes avanzados en su malla curricular en un programa de educación superior no poseen mayor dominio en la competencia de lectura crítica.

Figura 2

Resultados del puntaje por niveles de desempeño en lectura crítica para examen Saber PRO 2021 en ciencias de la salud UNAD



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos obtenido del (ICFES, 2022).

En particular, el resultado de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD son preocupantes, pues no se obtuvo un valor cercano al 50% del rango de puntajes en los niveles 1, 2 o 3, y la falencia del nivel 4 refleja muestras claras en la falta de elaboración de hipótesis de comunicación usando información del texto, además que no tienen en cuenta la integración de elementos locales en los procesos discursivos y mucho menos relaciona contenidos con variables contextuales que es lo que se exige en este nivel en lectura crítica según lo evaluado por el (ICFES, 2018b).

La consecuencia que esto puede provocar en los futuros profesionales de ciencias de la salud es el hecho de que los oficios en torno al ejercicio biomédico y científico exige el razonamiento conceptual y analítico de rigor sobre posibles cuestionamientos que impliquen sesgos de información, de investigación, de interpretación y comunicación de resultados. Por lo tanto, la lectura crítica permite que el profesional de la salud discierne o filtre escenarios que pueden ser amenazantes en el quehacer profesional.

Al respecto, una publicación de Rodríguez (2018) señala que la historia de la medicina basada en la lectura crítica ha sido imprescindible para el manejo sistemático de publicaciones de divulgación técnica y científica, siendo el aporte fundamental de confianza para que eventualmente se puedan tomar decisiones clínicas y sanitarias. Esto quiere decir que la lectura crítica se considera una habilidad obligatoria en el desempeño diario de la atención sanitaria, puesto que se define como la habilidad cognitiva más avanzada se puede entender como un conjunto de destrezas sociales que permiten analizar críticamente la información y utilizarla para tener un mayor control sobre los eventos y situaciones de la vida.

Por lo tanto, los bajos índices de lectura crítica a nivel nacional y en estudiantes del área de la salud de la UNAD agrava la problemática asociada al tema de investigación, por cuanto la institución académica no cuenta con un plan estratégico pedagógico para fortalecer esta habilidad inherente al quehacer sanitario.

El presente proyecto de investigación se presenta como la revisión de un análisis del nivel de competencia de lectura crítica de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud ECISA y realiza una alternativa que podría servir como insumo para el fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de la Escuela ciencias de la salud UNAD a partir de la implementación de una estrategia didáctica en un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA?

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer las habilidades de lectura crítica en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud (ECISA) de la UNAD, mediante una estrategia didáctica basada en un Ambiente Virtual de Aprendizaje.

Objetivos específicos

Identificar las habilidades lectoras de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD mediante una prueba diagnóstica

Caracterizar las ventajas y desventajas que destacan un AVA desde la pertinencia de lectura crítica

Diseñar una estrategia didáctica mediada desde un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA para fortalecer las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD.

Justificación

Fortalecer las habilidades de lectura crítica en estudiantes de ciencias de la salud se vuelve una necesidad prioritaria si se parte de la premisa de que la educación universitaria debe promover el desarrollo de pensamiento analítico desde diversas disciplinas, con el fin de formar profesionales integrales y competentes (Díaz et al., 2015). En este sentido, incorporar el análisis crítico como una práctica constante en el manejo de la información resulta esencial para que los estudiantes, y eventualmente los profesionales, puedan interpretar, cuestionar y aplicar el conocimiento de manera reflexiva y fundamentada.

En esta línea, los logros de criticidad lectora conducen a la resolución de perspectivas de conflicto propias en el ámbito sanitario, toda vez que los profesionales en el área de la salud están expuestos continuamente a factores de controversia o incertidumbre ya sea en el manejo de la información o en cuestiones operativas (Díaz et al., 2015). Sí bien es cierto, el ámbito sanitario se basa en la evidencia de información desde la integración de la experiencia clínica y administrativa, cuyo efecto es producir una cantidad exacerbada de información científica y divulgativa, de manera que se requiere constituir una habilidad suficiente para buscar la información y segmentar las publicaciones relevantes a partir de métodos sistemáticos (Rodríguez, 2018).

Por ejemplo, Rodríguez (2018) destaca que para desarrollar la lectura crítica interdisciplinar en el área sanitaria se han propuesto cuatro pasos secuenciales denominados ASAPP: *Ask* (hacer la pregunta clínica contestable), (ver Figura 3). Así mismo, el orden del método ASAPP va desde la identificación de la brecha de conocimiento, hasta el desarrollo de lo que se conoce como formato PICO: *Paciente (Patient)*, *Inervención (Intervention)*, *Comparación (Comparison)*, *Resultados (Outcome)*.

Figura 3

Ciclo del proceso de lectura crítica en áreas de la salud

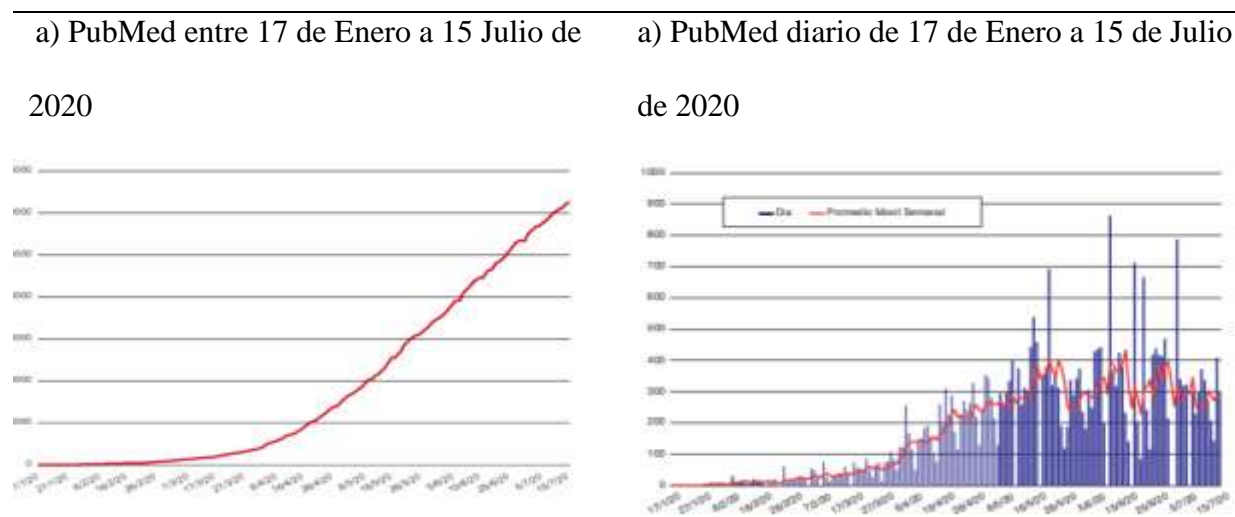


Fuente: Rodríguez, F. (2020). Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de media vocacional del municipio de Pitalito, Huila, tomando como referentes investigaciones a nivel nacional e internacional. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), p. 102.

Es así como el desglose del modelo de la Figura 3 facilita la búsqueda de información en la literatura, asumiendo que solo en el área de la salud se evidencia una acelerada publicación de datos de toda índole en relación, aún más teniendo en cuenta la emergencia sanitaria por COVID en el año 2020. Un ejemplo claro de la acelerada producción de información científica es el crecimiento exponencial de publicaciones en la base de datos PubMed durante el inicio de la pandemia por COVID-19. Hacia finales de marzo de 2020, ya se evidenciaba una tendencia ascendente en el número de artículos registrados. Sin embargo, tras la declaración oficial de la pandemia en abril de ese año, la publicación de documentos se disparó de forma significativa. En tan solo seis meses desde la aparición del primer artículo relacionado con el virus, se habían acumulado más de 31.322 publicaciones, con un promedio de aproximadamente 310 artículos diarios hasta el 15 de julio de 2020, como se muestra en la Figura 4. (Albornoz et al., 2020).

Figura 4

Cantidad artículos acumulados en PubMed en 2020 por año y por día



Fuente: Albornoz, M., Barrere, R., Osorio, L., & Sokil, J. (2020). La respuesta de la ciencia ante la crisis del COVID-19. *Papeles Del Observatorio*, 16. http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2020/11/edlc_2020_3_1_LaRespuestaDeLaCienciaAnteLaCrisisDelCovid19.pdf

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad urgente de que los profesionales de la salud desarrollen habilidades sólidas de lectura crítica que les permitan discernir, con agilidad y criterio, entre información relevante y aquella que puede resultar irrelevante o engañosa, especialmente en contextos donde las decisiones deben tomarse con inmediatez. Esta competencia resulta clave tanto en escenarios asistenciales como en funciones administrativas. En este sentido, integrar el desarrollo de la lectura crítica dentro de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) cobra especial importancia, ya que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se vuelve indispensable frente a las exigencias de un entorno educativo cada vez más globalizado e interconectado.

La lectura crítica representa una herramienta esencial en la formación de los futuros profesionales del área de la salud, pues impulsa una mentalidad fundamentada en el pensamiento analítico y reflexivo. En disciplinas como la biomédica o la científica, los profesionales deben ser capaces de evaluar la información con objetividad, evitando que sesgos o errores afecten su juicio. La capacidad de distinguir entre datos confiables y aquellos que carecen de validez no solo influye en la calidad de sus decisiones, sino que también puede tener consecuencias directas sobre la integridad, la salud e incluso la vida de las personas bajo su cuidado.

Marco Referencial

Estado del Arte

Estudios Nacionales

El estudio realizado por Rodríguez & Carvajal (2020) en el municipio de Pitalito, Huila, abordó el uso de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de educación media vocacional. Esta investigación tuvo como propósito principal analizar la influencia de los AVA a partir de modelos aplicados en instituciones educativas públicas y privadas, proponiendo una estrategia que permitiera mejorar de manera práctica y efectiva las habilidades lectoras críticas en dicho contexto.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se sustentó en un enfoque cualitativo, basado en la revisión documental y en entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y estudiantes. Los hallazgos reflejaron un impacto positivo del uso de los AVA, destacando cómo la incorporación de recursos digitales innovadores favoreció especialmente a aquellos estudiantes que inicialmente mostraban resistencia al cambio tecnológico.

No obstante, también se identificaron algunas limitaciones. A pesar del alto nivel de interacción con las TIC, se evidenció una dificultad persistente en la construcción de conocimiento significativo, lo que señala la necesidad de mejorar los procesos de apropiación del contenido por parte de los estudiantes. Aun así, el estudio destacó avances importantes en el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en dimensiones relacionadas con la lectura flexible, dinámica y generadora de ideas.

La propuesta pedagógica presentada se basó en un diseño de actividades dentro del AVA que integraban estímulos visuales, auditivos, cognitivos e interactivos, con el objetivo de fomentar la autonomía, la creatividad y la capacidad crítica del estudiante. Entre las plataformas

digitales sugeridas para implementar este tipo de ambientes se incluyeron Edmodo, Goconqr, Moodle, Schoology, Blackboard, ATutor, Chamilo y Claroline, herramientas que permiten configurar espacios virtuales versátiles y adecuados para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los contextos escolares del municipio.

La investigación desarrollada por Montes & Nañez (2020) tuvo como objetivo validar el diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) orientado al curso de Ética y Filosofía Política del programa de Ciencias Políticas de la Universidad del Tolima, considerando los principios del aprendizaje significativo. Este estudio se enmarcó en el contexto de una maestría en E-learning de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y respondió a la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en un curso donde, a pesar de contar con una plataforma académica, su uso por parte de los docentes era limitado, a pesar de los esfuerzos institucionales por fomentar su aprovechamiento.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo, apoyado en entrevistas y encuestas semiestructuradas aplicadas a estudiantes de pregrado y posgrado. Los resultados evidenciaron una valoración positiva del uso de material multimedia dentro del AVA, destacando su contribución al estudio autónomo, su flexibilidad horaria y su potencial para generar experiencias de aprendizaje más significativas y colaborativas.

Uno de los hallazgos relevantes fue la necesidad de fortalecer entornos híbridos que combinen lo virtual y lo presencial, dado que este tipo de modelos dinamiza el proceso formativo y permite una integración más profunda de saberes desde distintas disciplinas. El estudio concluyó que el diseño de un AVA que responda a los principios del aprendizaje significativo debe considerar tanto los contenidos como la interacción, la mediación pedagógica y la participación activa del estudiante como eje de su propia construcción del conocimiento.

Por otra parte, Miranda & Rodríguez (2021), en el marco de una tesis de maestría en educación desarrollada en la ciudad de Barranquilla, exploró la pertinencia de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia para promover el trabajo autónomo orientado al fortalecimiento de la lectura crítica. El estudio se propuso tres objetivos principales: describir las experiencias de docentes y estudiantes con el uso de AVA, caracterizar las estrategias pedagógicas apropiadas para fomentar la lectura crítica a través del trabajo independiente, y establecer las ventajas y limitaciones del uso de estas plataformas digitales en el proceso lector.

La metodología adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con un diseño de campo no experimental. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes de los grados quinto y décimo de cuatro instituciones educativas. Para la recolección de datos se aplicaron encuestas de preguntas cerradas, validadas previamente por expertos.

Los resultados señalaron que las estudiantes mujeres del grado décimo mostraron mayor dominio en el uso de los AVA. Sin embargo, el 46,2 % del total de estudiantes manifestó que pocas veces accedía a la sala de informática, lo cual evidenció una limitación estructural en cuanto a la disponibilidad de equipos y conectividad dentro de las instituciones educativas.

Respecto a las competencias lectoras, solo el 44 % de los estudiantes alcanzó un nivel mínimo de comprensión, con dificultades marcadas para interpretar el significado literal y semántico de las palabras. Además, se identificó que los docentes requieren fortalecer sus estrategias para fomentar hábitos lectores, especialmente en contextos mediados por tecnología.

Entre las conclusiones más destacadas, el estudio resalta que el desarrollo de habilidades de lectura crítica se ve favorecido cuando se fortalece la formación lectora desde las etapas iniciales, especialmente si se acompaña de ambientes virtuales bien estructurados. No obstante, también se evidenció que el uso de AVA por parte de los docentes aún es limitado, debido

principalmente a la escasa infraestructura tecnológica en las instituciones, lo que impide una integración efectiva de estas herramientas en las prácticas pedagógicas cotidianas.

La investigación titulada *Critik-App: una alternativa didáctica hacia la lectura crítica*, desarrollada por Gómez (2021), en la ciudad de Bogotá, tuvo como propósito central fortalecer los procesos de lectura crítica mediante una propuesta metodológica sustentada en la pedagogía conceptual y mediada por un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Para ello, se establecieron tres objetivos específicos: identificar las diferencias en los procesos de lectura crítica a través de un entorno virtual, diseñar un algoritmo pedagógico centrado en esta competencia, y explorar diversas alternativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La metodología empleada se basó en un enfoque cualitativo con revisión documental de fenómenos educativos y sociales, orientada a la transformación de prácticas pedagógicas desde la innovación. Como producto de este análisis, se diseñó un entorno AVA accesible mediante una aplicación móvil, Kritik-App, que integró actividades distribuidas según tres niveles de lectura crítica: literal, inferencial y crítico.

En el nivel literal, las actividades estuvieron enfocadas en la comprensión básica de textos a través de dinámicas como rompecabezas de palabras, donde los estudiantes debían interpretar y establecer relaciones entre términos y conceptos. Para el nivel inferencial, se propusieron ejercicios de secuencia lógica y conexión de ideas implícitas, presentados en formatos gráficos y didácticos, que buscaron fomentar la capacidad de deducir significados no explícitos. Finalmente, el nivel crítico incluyó actividades de lectura intertextual, análisis de argumentos y emisión de juicios a partir de diferentes textos, promoviendo la elaboración de opiniones fundamentadas.

Las conclusiones del estudio señalaron que fue posible adaptar la secuencia didáctica de la pedagogía conceptual a un entorno AVA, logrando fortalecer los procesos de lectura crítica desde un enfoque innovador y centrado en el estudiante. La Critik-App demostró ser una herramienta efectiva para estimular el pensamiento crítico, permitiendo además al usuario visualizar su progreso mediante la decodificación de indicadores de avance. No obstante, los autores advirtieron que evidenciar con claridad la secuencialidad del aprendizaje en lectura crítica sigue siendo un desafío, especialmente al tratar de mapear con precisión los niveles de profundización alcanzados por cada estudiante dentro de la plataforma.

Estudios Internacionales

La investigación desarrollada por Durso & Decoster (2022) en Brasil tuvo como objetivo principal analizar la relación entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje adoptadas por estudiantes universitarios en modalidad de educación a distancia, en el contexto de la pandemia por COVID-19. En este estudio, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) fueron identificados como una herramienta clave para facilitar el aprendizaje en instituciones de educación superior durante dicho periodo.

Metodológicamente, el estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo con carácter descriptivo y se fundamentó en el análisis de encuestas aplicadas a estudiantes de distintos niveles académicos. Los resultados revelaron que los estudiantes de primeros semestres enfrentaron mayores desafíos en su proceso de adaptación al aprendizaje virtual, en comparación con estudiantes adultos de mayor edad. Por otro lado, se observó que el acceso a material de lectura dentro del AVA incrementó los niveles de participación estudiantil, aunque se evidenció dificultad para mantener dicha participación fuera del entorno académico formal.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio fue que la principal ventaja percibida de los AVA es su flexibilidad, ya que permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y organizar su tiempo de estudio. No obstante, esta misma autonomía también representó una dificultad para muchos, quienes no lograron establecer rutinas de aprendizaje efectivas, lo que afectó negativamente su rendimiento. En contraste, aquellos estudiantes que sí lograron estructurar un plan de estudio organizado obtuvieron mejores resultados académicos y participaron activamente en las estrategias pedagógicas propuestas por los docentes.

Finalmente, el estudio concluyó que las estrategias de aprendizaje más efectivas identificadas en el contexto del AVA se alinean con tres categorías teóricas: estrategias cognitivas, conductuales y autorreguladoras. Un ejemplo de esto fue la exigencia de revisar contenidos en colaboración con otros estudiantes, lo cual no solo promovió el intercambio de información, sino que también fortaleció procesos de aprendizaje significativo en el entorno virtual.

Marco Teórico

Seguidamente, se muestran los principales hallazgos derivados de la revisión de la bibliografía sobre las teorías de la lectura crítica, los elementos que la componen, las habilidades que se desarrollan a través de este acto y los tipos de Ambientes Virtuales de Aprendizaje que la favorecen.

¿Qué es leer?

Los interrogantes acerca de lo que es leer y qué es la lectura son tan amplios, que se han formulado un sin número de respuestas fundamentadas en estamentos teóricos que dan cuenta de la evolución de la misma. En primera instancia, los primeros pensadores en dar una explicación acerca de la lectura fueron los que ejercían desde el campo pedagógico, los cuales se

cuestionaron sobre cómo ocurre la decodificación y comprensión de escritos, desde condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas (Leyva, 2009).

De hecho, durante las primeras civilizaciones la figura de la lectura buscaba la transmisión de normativas y el predominio del poder, pero solo un pequeño porcentaje de población podía acceder a los libros o cualquier material escrito, mientras la otra porción de población era mantenida en el analfabetismo y el estancamiento generalizado (Leyva, 2009).

Posteriormente tras el periodo posguerra, hacia 1960 la lectura cobró un interés particular porque a partir de las primeras conformaciones de las sociedades de consumo cuyo fin iba más allá de la comunicación masiva en el mercado, se buscó a través de la lectura un interés de lucro y control, bajo el afán de capitalizar nuevas prácticas para seducir al lector desde formas de entretenimiento (Leyva, 2009).

Desde entonces, el acto de leer ha adquirido un significado mucho más amplio y complejo que el que se concebía en el siglo XII. Hoy en día, no solo se ha logrado una reducción significativa del analfabetismo a nivel global, sino que también se ha transformado la manera en que se entiende el proceso lector, superando la mera decodificación de signos. Leer implica comprender, interpretar, reflexionar y conectar con el contenido, despertando el interés y la participación activa del lector. Más aún, la lectura se reconoce como una práctica social fundamental que permite el intercambio de conocimientos y saberes dentro de una comunidad, siendo indispensable en todos los campos del saber, desde las humanidades hasta las ciencias aplicadas (Morales, 2018b).

En la época actual, entre los autores más representativos acerca de las observaciones y reflexiones en torno a la lectura fue Paulo Freire (2010), quién formuló desde un contexto pedagógico, la importancia del acto de leer. Al respecto, Freire (2010) presentó un análisis

crítico sobre la interpretación de la palabra escrita o del lenguaje, por cuanto define a la lectura como la manera de caracterizar una sucesión de actos en tres tiempos. El primer tiempo se refiere al momento cuando el individuo hace la lectura previa de todo lo que lo rodea (olores, colores, sensaciones, gestos, sonidos, etc.); por su parte, el segundo momento es cuando se lleva a cabo la lectura de palabras escritas durante los primeros años de aprendizaje, pero no se profundiza sobre el contenido del escrito.

El tercer tiempo es aquel en el cual se prolonga la lectura y relectura (durante la fase de conocimiento del individuo), a tal punto que se realiza la reescritura del mundo. De hecho, este último tiempo se opone a la mecanización y memorización que ocurren en el primer y segundo tiempo. Así mismo, Freire (2010) destaca que no es del todo beneficioso la lectura de muchos textos como parte de la carga estudiantil, sino que esta dependerá de la percepción crítica del lector para que ocurra una interpretación, relectura y reescritura de lo leído, más allá del volumen de lectura. De hecho, para que ocurra dicha percepción crítica, Freire (2010) señala que es indispensable el aprendizaje previo de la lectura crítica del mundo, porque solo a partir de este acto se dará paso a la lectura crítica de los textos.

En consecuencia, las aproximaciones de Freire (2010), se enmarcan en un enfoque de alfabetización desde el ideal de leer, pero con un sentido crítico, es decir, en el cual la lectura no se segmenta a la memorización, sino a la comprensión del texto. De ahí que la importancia de lectura crítica surge como un estándar de aprendizaje significativo, a través del cual se trasciende en la absorción de conocimiento, porque va de lo sencillo a lo complejo.

De hecho, sí se analiza la concepción de aprendizaje significativo, es posible acercar al lector a las teorías de Ausubel, citado por Cañaverl et al., (2020), cuya visión de las teorías neoconductistas no se limita al condicionamiento clásico y al aprendizaje memorístico, sino que

incluye la comprensión de los procesos cognitivos subyacentes que posibilitan el desarrollo cognitivo necesario para el aprendizaje a largo plazo, así como de las condiciones para que ocurran.

De la misma manera, Ausubel, citado por Cañaverl et al., (2020), el aprendizaje significativo puede clasificarse en tres tipos fundamentales: representacional, conceptual y proposicional. El aprendizaje representacional se basa en la capacidad de asignar símbolos a objetos o conceptos, estableciendo una asociación directa y simple entre el símbolo y su referente. Un ejemplo común se encuentra en los primeros años de vida, cuando los niños aprenden el significado de una palabra al asociarla con un sonido o una experiencia concreta, como ocurre al vincular el término “gato” con el sonido de la palabra y el animal que representa.

El aprendizaje basado en conceptos, por su parte, puede desarrollarse a partir de la formación de nuevos conceptos o de la asimilación de aquellos ya existentes, ya sea a través de la lectura o de la experiencia. Ausubel plantea que, sin importar el contexto en el que se aprenda, todos los objetos, eventos o situaciones comparten características que permiten clasificarlos en categorías o atribuirles símbolos diferenciadores. En el caso de la formación conceptual, el proceso debe orientarse hacia la formulación de hipótesis, lo que implica que el símbolo o categoría debe ser aprendido antes de establecer el razonamiento que lo sustenta (Cañaverl et al., 2020).

Lo anterior, es un buen complemento de la perspectiva de Freire (2010), porque tanto Ausubel como Freire se alejan de la figura memorística y se centran en la comprensión profunda y crítica del contexto, ya sea a partir de textos, objetos, ambientes de aprendizaje, etc. Sumado a esto, las teorías de Giroux (1990), son de apoyo a lo expresado en su momento por Freire y

Ausubel, pues nutre las teorías del postmodernismo y pedagogía crítica como una estrategia en el contexto educativo para promover el aprendizaje crítico.

Al respecto, Giroux (1990) planteó teorías educativas cuyo centro se basa en los textos como principal fuente de conocimiento, pero no ligadas a la centralización del conocimiento. En otras palabras, Giroux (1990) señaló que los textos deben ser públicos y abiertos a cualquier individuo, bajo la figura de cruzar fronteras más allá de los límites sociales, políticos y culturales, como una manera de mostrar la realidad desde múltiples experiencias y perspectivas. Esto se puede percibir como la noción de lectura del mundo que expresaba Freire, (2010), de manera que Giroux (1990) lo definió como la lectura desde la pedagogía crítica.

Finalmente, la lectura y la pedagogía crítica hacen parte de los cambios vertiginosos de los procesos de aprendizaje, por ende, desde la educación y la necesidad de un enfoque crítico se reafirma que la lectura, es quizá, el principal medio de liberación, porque permite la construcción de narrativas para enfrentar razonamientos coherentes y lógicos (Morales, 2021).

Lectura crítica y sus componentes

Entre los autores destacados acerca de la comprensión de lectura crítica está Cassany (2004) quien ha publicado diversos estudios cuyo fin es comprender en qué consiste el proceso cognitivo cuando se ejerce la acción de leer y las consecuencias que surgen al respecto. De hecho, ha dilucidado los conceptos de alfabetización funcional o modelo cognitivo de la comprensión, teniendo en cuenta las teorías mecanicistas de la decodificación literal a razón de poder entender por qué se utiliza de modo tan diferente o se requieren diferentes conocimientos previos para elementos como un poema, una noticia o manuales de instrucciones.

En esa medida, Cassany (2004) destaca que en la filosofía moderna se difunde la teoría crítica como parte de la comprensión de desigualdades, injusticias y dominación de unas clases

sociales sobre otras. Entre tanto, la reflexión crítica de Cassany (2004), en lo que se refiere a la comprensión crítica, es favorable para el desarrollo de la democracia, ya que, en los discursos, ellos son, por decirlo de alguna forma, las palabras, la gente necesita estar en condiciones de entender lo que hay más allá. Esta reflexión crítica hace posible que en cada texto se puedan discernir los puntos de vista que están implícitos en él y esto también facilita reconocer la intencionalidad y los presupuestos que se tratan de transmitir a la audiencia. En consecuencia, la comprensión crítica se asume, por el autor, como herramienta en la contribución de opinión en el marco de una sociedad democrática.

De hecho, en función de los análisis del discurso se han analizado buena parte de lo referente al análisis crítico, desde la posición de lectores autónomos o conscientes de ser manipulados. Sobre esto Cassany (2004), citando a Luke y Freeboy, lo denominó: alfabetización crítica o cultura escrita crítica, que no es otra cosa que la comprensión crítica o lógica del mensaje, el cual va más allá de la interpretación personal o subjetiva, sino que adopta una posición objetiva y colectiva para calcular las consecuencias que tendrá un texto sobre una comunidad. En sí misma, la lectura crítica forma parte integral de la alfabetización crítica (Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007), lo cual requiere de un proceso de formación previo en el individuo, porque debe estar en la capacidad de usar el lenguaje oral y escrito para manifestar o reconstruir el significado de otros textos, que, a su vez, fueron producidos para promover un espacio en la sociedad de conocimiento.

Por su parte, otros autores como Paulo Freire citado por Morales (2018) han sido parte de un invaluable aporte en la enseñanza de la investigación y la lectura crítica. De hecho, la lectura crítica surge como escenario estratégico desde la educación, bajo la finalidad de promover una conciencia histórica en contra de manipulaciones sociales, políticas e ideológicas.

Lo anterior solo se logra, cuando el lector adopta una actitud rigurosa para justificar afirmaciones de terceros, porque a medida que se adquiere información se adopta un sesgo crítico capaz de descubrir problemas, contradicciones u otros aspectos que implican hacer o creer.

En otras palabras, Freire, citado por Morales (2018), entiende la criticidad como un proceso que estimula el pensamiento divergente, analítico y objetivo, a partir del cual las personas pueden reinterpretar la realidad, construir nuevas formas de comprensión, emitir juicios y ampliar su manera de ver el mundo (p. 177). Desde esta perspectiva, la criticidad se presenta como una respuesta transformadora frente a los modelos educativos tradicionales, los cuales priorizaban la transmisión unidireccional del conocimiento y la obediencia intelectual. En contraste, Freire propone una pedagogía basada en la reflexión y el diálogo, donde las actividades críticas y participativas se convierten en el medio para desarrollar una conciencia transformadora, haciendo del aprendizaje un acto profundamente liberador y revolucionario.

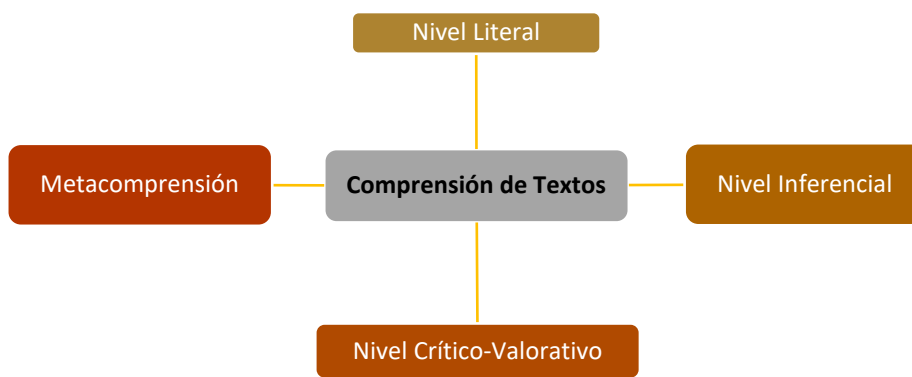
En esta misma línea de reflexión pedagógica, se destaca el aporte de Giroux, citado por Cubides et al., (2017) quien desde la pedagogía crítica plantea la importancia de comprender el contexto como punto de partida para reconocer la realidad de los sujetos. Este enfoque propone dar respuesta a las necesidades educativas reales mediante lo que se denomina pedagogía de la diferencia, entendida como una apuesta por valorar las singularidades del estudiante y su experiencia. Giroux insiste en la urgencia de implementar estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico, y subraya que el rol docente debe asumirse desde una postura ética y comprometida, consciente de que la construcción de significados está atravesada por condiciones sociales, políticas y culturales que no pueden ignorarse.

Desde este punto de vista, la educación se convierte en una herramienta para la transformación social, al facilitar que los estudiantes desarrollen capacidades de reflexión crítica

que impacten positivamente su desempeño académico, su lógica argumentativa y su participación en la sociedad contemporánea. En ese sentido, el pensamiento crítico, junto con la comprensión lectora y la escritura, se consolidan como pilares fundamentales para el fortalecimiento de sistemas educativos más equitativos y pertinentes. En cuanto a los componentes clave del proceso de lectura crítica, Cubides et al. (2017) identifican cuatro fases específicas para la comprensión de textos, sustentadas en enfoques interdisciplinarios provenientes de la lingüística, la sociología y la semiótica, tal como se ilustra en la Figura 5 del documento.

Figura 5

Componentes de lectura crítica para la comprensión de textos



Fuente: Cubides Ávila, C. P., Rojas Higuera, M., & Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184–197. <https://doi.org/10.18041/23823240/saber.2017v12n2.1586>

Nivel Literal: este componente requiere que el lector pueda asumir la deducción de información o lo que el autor quiere comunicar. En otras palabras, es cuando se comprende cada una de las palabras que conforma el texto, por esta razón, se requiere un conocimiento previo de vocabulario para dar significado a cada una de las palabras que contempla el texto según el

contexto Cubides Ávila et al., (2017). No obstante, para tener buenos resultados del nivel literal también se debe recurrir al conocimiento intuitivo de acuerdo con el lenguaje o idioma del texto, porque así se interpretan mejor los párrafos y oraciones de acuerdo con la forma en cómo están estructuradas (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

Nivel Inferencial: este nivel se relaciona a la capacidad que tenga el lector de interpretar lo que el autor comunica en el texto no desde un proceso lineal, sino desde la interpretación de lo que intenta comunicar el autor aun cuando no esté escrito explícitamente. Cabe resaltar que para que el lector logre pasar del nivel literal al nivel inferencial también se requiere de conocimientos lingüísticos en el lector porque no hay necesidad de detenerse a comprender el significado de cada palabra en un párrafo u oración (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011). No obstante, el lector puede variar entre el nivel literal e inferencial en una misma lectura, siempre y cuando tenga dificultades en entender lo que dice el autor.

Ahora bien, entre las competencias básicas que debe poseer el lector es el conocimiento amplio que debe tener de su lengua en términos de la forma, lo que significan las expresiones en su cultura, el uso y área del tipo de texto, las relaciones que se pueden dar en algunas partes del texto con otras ideas, la experiencia del lector sobre lo que se lee y sobre el autor para interpretar lo que el autor no dice explícitamente, entre otros (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

Nivel Crítico-Valorativo: una vez el lector alcanza un nivel elevado de comprensión textual o literal, es capaz de emitir juicios del contenido a partir de las inferencias o relaciones que pueda establecer del texto. Por lo tanto, el nivel crítico supone la experticia del lector para hacer proyecciones a partir de relaciones lógicas, teniendo en cuenta otras lecturas realizadas del tema de interés, o dando sustentos sobre elementos que aparecen en el texto (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

Nivel Metacomprensión: Aunque este componente no aparece de manera sistemática en todos los estudios consultados, el artículo de Cubides (2017) lo identifica como una capacidad cognitiva avanzada del lector, relacionada con la planificación estratégica que le permite detectar fallos en un texto, ya sea proponiendo posibles causas del error o formulando acciones correctivas. No obstante, el desarrollo de este nivel depende directamente del dominio previo de los niveles de comprensión precedentes. Según el autor, este tipo de lectura crítica requiere la activación de diversos procesos mentales complejos, entre los que se incluyen los procesos perceptivos (visuales y táctiles), los procesos psicológicos básicos, los cognitivo-lingüísticos y los afectivos (Cubides, 2017, p. 188).

Habilidades de lectura crítica

Las habilidades propias de la lectura crítica se articulan con un conjunto de competencias que permiten al lector analizar de manera profunda los contenidos que consulta. Estas competencias incluyen la capacidad para evaluar la fiabilidad y pertinencia de las fuentes de información, identificar y contrastar distintos puntos de vista, así como interpretar los textos considerando su contexto, los actores involucrados y las ideologías subyacentes. En conjunto, estas habilidades permiten no solo comprender lo que se dice, sino también cuestionar cómo y por qué se dice. Esto quiere decir, que dichas habilidades deben superar las capacidades de comprensión cognitiva del texto. Por esta razón, los autores interesados en entender cómo se desarrollan las habilidades de comprensión crítica son pocos, pues hasta ahora no son consideradas determinantes en todos los tipos de aprendizaje.

Sin embargo, entre las teorías más representativas se tiene la teoría de las seis lecturas De Zubiría (2001), la cual se destaca por el desarrollo de ejercicios para evaluar los procesos de comprensión lectura. Entre las actividades se incluyen diferentes niveles de lectura que son: 1).

lectura fonética, solo se vocaliza la lectura sin tener un significado como tal, 2) interpretación de lectura relación entre el significado de las palabras entre sí. 3) Decodificación secundaria, construcción de proposiciones según el orden de palabras para dar una nueva interpretación al texto. 4) Decodificación terciaria, construcción de párrafos como función argumentativa en la que se incluye una idea principal.

Según De Zubiría (2001), los niveles de lectura crítica se desarrollan mediante unidades didácticas estructuradas en tres momentos clave del proceso de aprendizaje. El primer momento es el de preparación, en el que se organiza el trabajo en aula, se recuperan conocimientos previos y se activan los saberes que los estudiantes ya poseen. El segundo momento, denominado interacción de saberes, corresponde al encuentro con nuevos conocimientos y a la elaboración de una interpretación del texto a partir del diálogo entre lo conocido y lo nuevo. Finalmente, el tercer momento es el de retroalimentación, donde se cierran las actividades de clase mediante la valoración del proceso, la formulación de conclusiones y la resignificación de los saberes adquiridos.

En cuanto a las habilidades específicas de lectura crítica identificadas en los textos analizados, estas se agrupan en dos grandes categorías: habilidades de lectura crítica tradicional y habilidades de lectura crítica cognitiva. La primera categoría, correspondiente a la lectura crítica tradicional, se enfoca en la comprensión del texto desde una visión moralizante, en la que se evalúan las acciones de los personajes con base en juicios de valor —distinguiendo lo que se considera “bueno” o “malo”—, sin necesariamente profundizar en aspectos estructurales, discursivos o ideológicos más complejos.

En cambio, las habilidades en *lectura cognitiva* se enfocan en la reflexión que se da en la mente del lector, pero que es inherente a su capacidad de pensamiento crítico. Cabe resaltar que

las bases del pensamiento crítico provienen a su vez de las teorías constructivistas, porque están dadas desde un enfoque de enseñanza-aprendizaje que hasta el día de hoy se consideran un modelo crucial en las aulas de clase.

En este contexto, la obra de Jean Piaget se reconoce como una de las más influyentes en el estudio del desarrollo cognitivo, al ofrecer una comprensión profunda de las funciones mentales que intervienen en dicho proceso. Su teoría constructivista no pretende ofrecer una solución reduccionista a la complejidad del conocimiento, sino que, por el contrario, plantea que este se construye de manera activa y progresiva a través de la interacción del individuo con su entorno. Así, el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se configura como un proceso dinámico y estructurado en etapas, en el que intervienen múltiples factores cognitivos (Saldarriaga et al., 2016). De hecho, el modelo cognitivo de Piaget también se conoce como evolutiva porque “se trata de un proceso paulatino y progresivo que avanza, conforme el niño madura física y psicológicamente”(Granja, 2015, p.98). Así mismo, para Piaget y Vygotsky, citado por Jaramillo y Puga (2016) el pensamiento es el elemento fundamental del aprendizaje como se cita a continuación: El pensamiento se activa en el momento que se forman conceptos en la cabeza, se solucionan problemas o se eligen opciones, lo que se alcanza por tener una forma de articular el pensamiento y su desarrollo de categorías y conceptos (Jaramillo & Puga, 2016).

Una vez se construye el pensamiento conductista, se impacta a la capacidad de habilidad superior de lectura crítica, pues el lector es capaz de emitir juicios sobre el contenido de un texto, a modo de establecer en primera instancia sí lo que está leyendo es realidad o fantasía y a partir de allí, definir el grado de conveniencia y aceptación. En otras palabras, se acude a un juicio

valorativo en el que el lector asume una postura sobre los hechos del autor, ya sea desde un punto de vista global y desde el punto de vista de las apreciaciones del texto o tema.

En contraste, Abdullah (1994) señaló que las habilidades en lectura crítica se pueden agrupar en cinco categorías que son: evaluar generalizaciones o conclusiones: según la base del texto para definir si son válidas o no, reconocer suposiciones ocultas: las cuales requieren a la identificación de ideas ocultas, suposiciones, o juicios al respecto, reconocer sesgos: detectar y evaluar sesos en un texto, evaluar los usos y fuentes de información: relevancia y fiabilidad de las fuentes de un texto y validez del argumento: teniendo en cuenta los criterios de verdad, falsedad, pertinencia, etc.

Didáctica de la lectura

La didáctica se fundamenta en principios esenciales como la naturalidad, la intuición y la actividad, los cuales constituyen ejes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, al estar profundamente vinculados con las experiencias cotidianas de los individuos. Desde esta perspectiva, la práctica educativa implica la creación de escenarios estructurados y coherentes que respondan a la necesidad de construir y reconstruir saberes de forma significativa. Por ello, es imprescindible el uso de estrategias didácticas que integren aportes provenientes de campos científicos, prácticos y tecnológicos, ya sea para mejorar la enseñanza individualizada o para fortalecer los procesos de aprendizaje colaborativo y socializado (Limas, 2018).

Dentro de la estructura didáctica, se reconocen cuatro elementos fundamentales: el docente, el discente, el contenido y el contexto. El docente cumple el rol de mediador del conocimiento, orientando el desarrollo de cada sesión a través de una planificación que articule recursos, propósitos y contenidos. Sus conocimientos previos y competencias pedagógicas son

determinantes para estimular procesos cognitivos en los estudiantes y favorecer la construcción de aprendizajes significativos.

El discente, por su parte, representa al sujeto activo del proceso formativo. A partir de sus saberes previos y de la interacción con los escenarios diseñados por el docente, se involucra en la adquisición y apropiación del conocimiento. En este sentido, la responsabilidad de aprender recae en el estudiante, quien debe interiorizar los contenidos de acuerdo con su ritmo y proceso de desarrollo.

El contenido refiere al conjunto de saberes seleccionados intencionalmente en función de los objetivos formativos, el nivel de aprendizaje esperado y las áreas del conocimiento que se abordan. Su estructuración depende de criterios pedagógicos y curriculares que buscan asegurar la coherencia y pertinencia de lo enseñado.

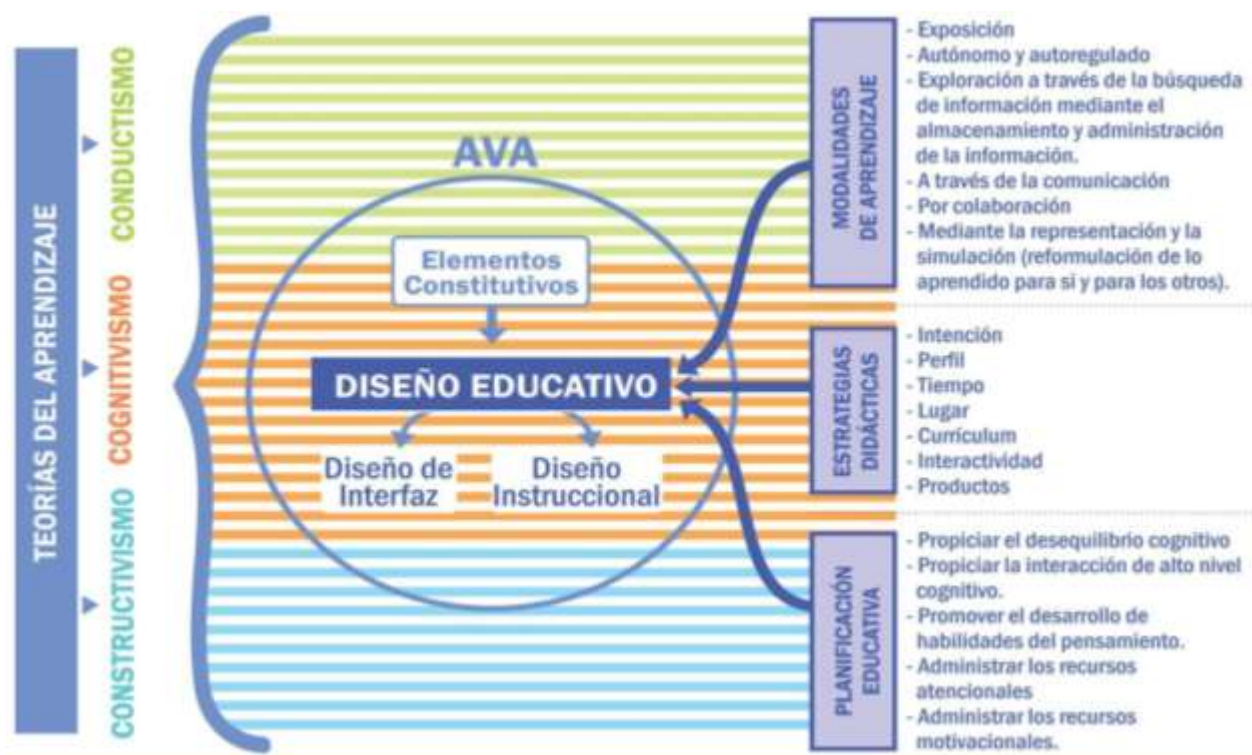
El contexto, finalmente, delimita las condiciones en las que se implementa la estrategia didáctica, diferenciando, por ejemplo, entre los entornos de educación preescolar, básica, media o superior. En este sentido, el contenido y las metodologías deben adaptarse a las características particulares del entorno para responder eficazmente a las necesidades del grupo.

A partir de la integración de estos componentes, se entiende la estrategia didáctica como un proceso planificado de intervención pedagógica, que incorpora métodos innovadores con el fin de enriquecer el ambiente de aprendizaje. Una vez definida la estrategia, se establece una secuencia didáctica que no debe limitarse a tareas repetitivas, sino que debe estar compuesta por actividades que inviten a resolver problemas, fomentar la reflexión y estimular el pensamiento. Esta secuencia debe apoyarse en métodos específicos que actúen como facilitadores y motivadores del proceso de construcción y transformación del conocimiento (Limas, 2018).

A partir del contexto anterior es claro reconocer los AVA como una propuesta de diseño educativo, el cual agrupa distintas dimensiones para la planificación del proceso. Entre las propuestas del diseño de un AVA se destaca el modelo de Tisocco et al., (2021) en torno a las dimensiones que debe contener una herramienta metodológica como se muestra en la Figura 6.

Figura 6

Dimensiones en el diseño de un AVA



Fuente: Tisocco, A. E., Daniela, M., Rodriguez, D. L., & Laura, M. (2021). *El diseño de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) para aspirantes a la universidad*. Universidad Tecnológica Nacional.

<https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/5663/TISOCCO.tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Entonces, toda AVA parte de un Diseño Educativo siendo el centro del gráfico de la Figura 6, y este se materializa en dos niveles que son: 1) el diseño instruccional y el 2) diseño de

interfaz. No obstante, Tisocco et al., (2021) resaltan que independiente de la propuesta seleccionada, no se debe fijar al aporte de una sola corriente, sino que se haga integral el modelo según las necesidades de la comunidad educativa que se atienda. En primera instancia, el diseño instruccional se enfoca en la planeación didáctica de las actividades según la problemática y necesidades de la población educativa.

Por tal razón, se delimitan las metas de aprendizaje y objetivos previstos para tal fin, el diseño de interfaz se refiere al proceso y expresión visual del entorno virtual, es decir, las características visuales que debe tener el entorno de aprendizaje AVA para asegurar una adecuada navegación, adquisición de información, interacción, etc. (Tisocco et al., 2021). Por otro lado, los elementos claves para la materialización de las dimensiones en un diseño AVA (como se indicó en la Figura 6) son: los medios, los recursos, los factores físicos, psicológicos y las herramientas digitales para la transmisión de la información. En esa medida, a continuación se definen cada uno de los elementos de las dimensiones a tener en cuenta en cualquier estrategia pedagógica con AVA.

Teorías del Aprendizaje: se relacionan con cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y dan pie a la planificación educativa. Esta dimensión es propia del diseño instruccional y suele emplear modelos eclécticos conforme a las necesidades de los aprendices. Al respecto Tisocco et al., (2021) señalan que se debe seleccionar la teoría de aprendizaje que se ajuste al tipo de tarea a desarrollar por el estudiante. Lo cierto es que para lograr lo anterior, se requiere la inclusión de varias estrategias didácticas o modalidades de aprendizaje con ciertos componentes de planificación educativa, tales como: objetivos, perfil de estudiantes, tiempo y lugar, currículos, herramientas digitales de interacción, entre otros aspectos. Entre tanto, para consolidar dicho diseño instruccional se hace alusión a teorías del aprendizaje, pues todo diseño AVA requiere el

manejo de las tendencias más novedosas de aprendizaje tales como los modelos conductistas, cognitivistas y elementos de tipos constructivistas como se amplía en la Tabla 1.

Tabla 1

Teorías de aprendizaje aplicados a ambientes AVA

	Conductismo	Cognitivismo	Constructivismo
Momento del aprendizaje	Etapa 1: aprendizaje introductorio	Etapa 2: aprendizaje introductorio	Etapa 2: adquisición de conocimientos avanzados
Tipo de Tareas	Tareas con bajo nivel de procesamiento	Tareas con un nivel superior de procesamiento	Tareas con altos niveles de procesamiento
Ejemplo tipo de tareas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asociaciones de pares ▪ Discriminación ▪ Memorización 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasificación ▪ Reglas ▪ Ejecuciones de procedimientos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solución de problemas heurísticos ▪ Selección de personal y monitoreo de estrategias cognitivas

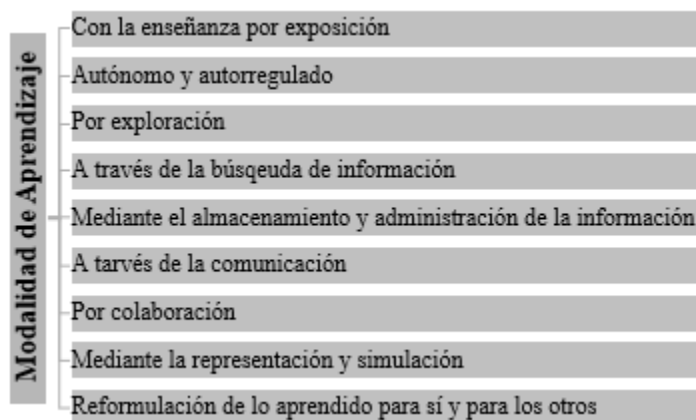
Fuente: Tisocco, A. E., Daniela, M., Rodríguez, D. L., & Laura, M. (2021). *El diseño de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) para aspirantes a la universidad*. Universidad Tecnológica Nacional.

<https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/5663/TISOCCO.tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Modalidades de Aprendizaje: una vez segmentada la teoría de aprendizaje se elige la modalidad de aprendizaje (ver Figura 7), las cuales hacen referencia a varias opciones que contemplan un cúmulo de materiales y actividades para lograr que el estudiante logre aprender significativamente, atendiendo a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje (Tisocco et al., 2021).

Figura 7

Modalidades de aprendizaje a tener en cuenta en el diseño de un AVA



Fuente: Tisocco, A. E., Daniela, M., Rodriguez, D. L., & Laura, M. (2021). *El diseño de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) para aspirantes a la universidad*. Universidad Tecnológica Nacional.

<https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/5663/TISOCCO.tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Estrategias Didácticas: por su parte, AVA contempla el uso de estrategias cuya aplicación sistemática permite que las actividades y los contenidos de aprendizaje mejoren a lo largo del proceso. Para tal fin, en el estudio de Tisocco et al., (2021) se citan las estrategias que se definen en la Tabla 2. Cada una describe el tipo de estrategia, la forma de expresión en un ambiente AVA y el medio materialización para cada estrategia.

Tabla 2*Estrategias didácticas aplicados a ambientes AVA*

Estrategia Didáctica	Referencia	Forma de expresión en un AVA	Medio
Propiciar el desequilibrio cognitivo	Prepara al aprendiz desde el punto de vista cognitivo según la teoría de Piaget en términos de la acomodación y asimilación	Conceptual	Contenidos de texto Imágenes y sonidos
Propiciar la interacción de alto nivel cognitivo	Estructuras cognitivas según la teoría de Vygotski	Visual	Enlaces Foros Correo
Promover el desarrollo de habilidades del pensamiento	Favorecer la calidad del aprendizaje y proveer recursos metacognitivos	Conceptual	Contenidos de texto Imágenes y sonido
Promover el desarrollo de habilidades del pensamiento	Como condición para favorecer la calidad del aprendizaje y proveer recursos metacognitivos.	Conceptual	Contenidos de texto, imágenes y sonidos.
Administrar los recursos atencionales	Dado que la atención es un recurso limitado, es necesario administrarla adecuadamente.	Visual	Presentación de texto, animaciones y sonidos
Administrar los recursos motivacionales	Dado que la atención es un recurso limitado, es necesario administrarla adecuadamente.	Visual	Presentación de texto, animaciones y sonidos.

Fuente: Tisocco, A. E., Daniela, M., Rodríguez, D. L., & Laura, M. (2021). *El diseño de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) para aspirantes a la universidad*. Universidad Tecnológica Nacional.

<https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/5663/TISOCCO.tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Planificación Educativa: por último, la dimensión de planificación educativa se integra por siete aspectos para el diseño de un AVA los cuales se amplían en la Tabla 3.

Tabla 3*Planificación educativa aplicados a ambientes AVA*

Intención	Representa tanto el inicio como el destino del proceso formativo, ya que está vinculado con la definición y comprensión de la tarea educativa. Esta caracterización permite establecer con claridad qué se espera lograr y cómo se orientará la acción pedagógica para alcanzarlo.
Perfil	Considerando que la formación integral de los sujetos es el propósito central del proceso educativo, resulta fundamental contar con un diagnóstico previo de los estudiantes. Este análisis inicial permite conocer sus características, necesidades, intereses y niveles de desarrollo, elementos indispensables para diseñar una propuesta pedagógica pertinente y coherente con su realidad.
Tiempo	Una propuesta formativa debe evaluarse en función de su capacidad para mantenerse actualizada, responder a las problemáticas del presente y anticipar los desafíos del futuro. Su valor radica en la flexibilidad y pertinencia que demuestre frente a los cambios sociales, tecnológicos y culturales que inciden en los procesos educativos.
Lugar	El entorno en el que se encuentran los sujetos, tanto en su dimensión geográfica como arquitectónica, configura su espacio de trabajo y ofrece información valiosa para el diseño de la propuesta educativa. Este contexto influye en las dinámicas de aprendizaje y debe ser considerado como un elemento clave que condiciona, posibilita o limita ciertas prácticas pedagógicas.
Currículo	Es la síntesis del análisis integral del contexto, las características del estudiante y los recursos disponibles, y se materializa en la formulación de fines y objetivos educativos. Esta construcción se traduce de manera operativa en los planes de estudio y programas, que orientan y organizan la acción pedagógica de forma estructurada y coherente.
Interactividad	El aprendizaje ocurre cuando el sujeto entra en contacto con elementos externos que desafían y transforman sus estructuras internas. Es en la interacción y el diálogo con los otros donde se genera la posibilidad de construir nuevos conocimientos, ya que la comunicación se convierte en el eje central que posibilita la reflexión, el intercambio y la resignificación de saberes.
Productos	El estudiante resignifica el aprendizaje cuando transforma lo aprendido en una creación propia, dando lugar a una objetivación que se concreta en un producto de aprendizaje. Este producto no solo evidencia la apropiación del conocimiento, sino que también refleja la capacidad del estudiante para reinterpretarlo, aplicarlo y expresarlo desde su experiencia y comprensión personal.

Fuente: Tisocco, A. E., Daniela, M., Rodríguez, D. L., & Laura, M. (2021). *El diseño de un*

ambiente virtual de aprendizaje (AVA) para aspirantes a la universidad. Universidad

Tecnológica Nacional.

<https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/5663/TISOCCO.tesina.pdf?sequence=1&is>

Allowed=y

Ambiente Virtual Aprendizaje - AVA

Los ambientes virtuales de aprendizaje emergen como resultado del potencial transformador de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han revolucionado los esquemas tradicionales de comunicación al expandir las formas de compartir, acceder y construir conocimiento. Estas tecnologías han dado lugar a escenarios educativos innovadores, facilitando la investigación, la creación de contenidos, la gestión del conocimiento y la organización de procesos formativos. Su influencia en la educación ha sido tan significativa que han impulsado la consolidación de lo que se conoce como sociedad del aprendizaje, sociedad del conocimiento o sociedad red, en la que priman la conectividad, la colaboración y el flujo constante de información (Bustos & Coll, 2010).

El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo también se refleja en el surgimiento de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA), concebidas como una evolución de las aulas tradicionales. Estas comunidades han requerido el trabajo colaborativo de equipos interdisciplinarios —compuestos por docentes, informáticos, psicólogos, pedagogos, diseñadores, entre otros— que han contribuido al diseño, implementación y gestión de nuevos formatos de enseñanza adaptados a contextos virtuales. Entre estos formatos se destacan los entornos de aprendizaje en línea (e-learning), los modelos bimodales (blended learning), el aprendizaje electrónico móvil (m-learning), las experiencias educativas mediadas por redes sociales y los ambientes virtuales inmersivos en 3D, todos ellos orientados a diversificar y enriquecer los procesos formativos en la era digital (Bustos & Coll, 2010).

Entre tanto, las definiciones más comunes de la literatura para los AVA o VLE (del inglés *Virtual Learning Environment*) son entornos que se estructuran a partir de dispositivos

digitales tales como computadores, *tablets*, celulares, relojes inteligentes o cualquier componente tecnológico que sirven de puente de acceso a una amplia gama de recursos interactivos, los cuales son eficaces para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Awang et al., 2018).

Por esta razón, han tenido una gran aceptación en instituciones educativas de todos los niveles, porque se promueve el aprendizaje más allá de los límites de tiempo y espacio, en la medida que se mejora la experiencia de aprendizaje. Es así como la inclusión de los AVA en la educación ha provocado un impacto positivo en la comunidad educativa (maestros, directivos, estudiantes y padres de familia) (Awang et al., 2018).

Cabe resaltar que los VLE (por sus siglas en inglés), o AVA en español, también se reconocen como E-Learning o *Learning Management System*, siendo un ecosistema que se implementa en diversos escenarios educativos. No obstante, se trata del recurso tecnológico más usado en la actualidad pues sirve como un ecosistema complejo de servicios, que involucra diferentes perfiles de usuarios los cuales comparten tanto contenido, actividades, experiencias o cualquier tipo de información para el aprendizaje formal, pero con la salvedad de ser tutelado por docentes con el fin de garantizar la calidad del contexto de estudio (Roncancio, 2019).

En primer lugar, el formato *E-Learning* tiene dos enfoques para el desarrollo de las actividades ya sea de forma sincrónica y asincrónica como se observa en la Tabla 4. Según esto, el formato *E-Learning* para AVA/VLE también ofrece cuatro características principales que son: interactividad (en la que el usuario puede relacionarse con el desarrollador del curso), flexibilidad (debido a que contiene diversas funciones y herramientas que facilitan la adaptación y organización de contenido), escalabilidad (porque pueden operar sin importar el número de usuarios, estandarización (porque reproduce cursos diseñados por terceros y generalmente son adaptados a las necesidades de cada institución educativa) (Roncancio, 2019).

Tabla 4*Diferencias entre actividades sincrónicas y asincrónicas*

Característica	Sincrónico	Asincrónico
Descripción	Se desarrolla en tiempo real, razón por la cual requiere que todos los participantes del EVEA/VLE estén presente en un cronograma acordado.	No requiere que todos los participantes estén conectados al EVEA/VLE al mismo tiempo, porque no requiere interacción inmediata.
Ejemplos	Chat Videoconferencia Webcast en vivo Pizarra digital Votaciones	Email Foros de discusión Wiki Blog Videotutoriales

Fuente: Roncancio, C. (2019). *Evaluación de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) de la Universidad Santo Tomas Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación el sistema learning object review instrument (LORI)*. [Tesis Doctoral: Universitat de Les Illes Balears] <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671465/tcyrb1de1.pdf>

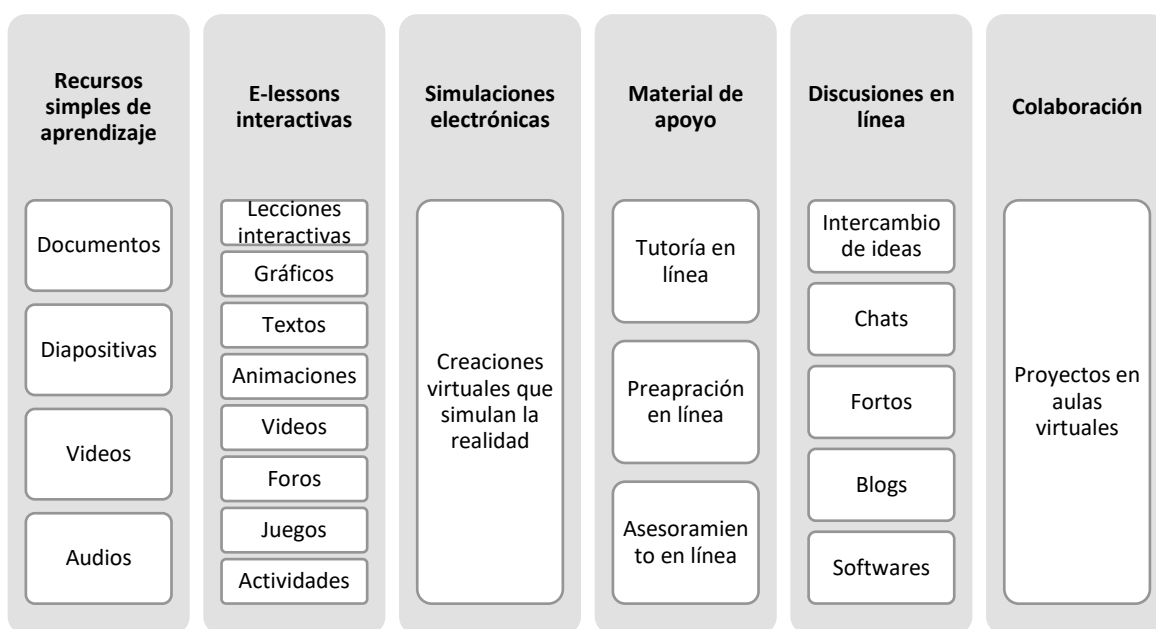
Ahora bien, entre los enfoques del *E-Learning* (en español se traduce como Ecosistema Educativo) está el autoaprendizaje y el aprendizaje dirigido. Por un lado, el autoaprendizaje es la modalidad mediante la cual se facilita el material pedagógico a los alumnos, apoyado en recursos didácticos (textos, gráficos, audio y video) y evaluaciones, con la diferencia que el propio estudiante es el responsable del proceso de aprendizaje. Sin embargo, se propone una ruta para favorecer el autoaprendizaje, pero se puede desarrollar bajo su propio ritmo.

Por su parte el aprendizaje dirigido se soporta en un plan de estudios mediado por un calendario para el desarrollo del contenido y actividades en el AVA/VLE. Por lo tanto, los cursos son programados y dirigidos por un tutor o instructor, el cual administra la plataforma virtual de aprendizaje. Así mismo, entre las diferencias con el autoaprendizaje, es que en el aprendizaje dirigido los contenidos se asignan individualmente y se complementan con charlas con el instructor, además de desarrollar tareas individuales y proyectos grupales (Roncancio, 2019).

Entre tanto, los sistemas *E-Learning* están condicionados según las siguientes dimensiones: institucional, administrativa, tecnológica, pedagógica, ética, evaluación soporte de recursos y diseño de interfaz. Mientras que los componentes usuales de los ambientes virtuales *E-Learning* son los que se indican en la Figura 8, mediante los cuales se combinan las modalidades sincrónicas y asincrónicas explicadas anteriormente.

Figura 8

Componentes de los sistemas E-Learning



Fuente: Roncancio, C. (2019). *Evaluación de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) de la Universidad Santo Tomas Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación el sistema learning object review instrument (LORI)*. [Tesis Doctoral: Universitat de Les Illes Balears, 1–293.

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671465/tcyrb1de1.pdf>

Lo cierto es que los Ambientes virtuales de Aprendizaje-AVA implican herramientas de colaboración y comunicación de contenido, para proporcionar a los estudiantes un espacio de aprendizaje personal en línea, de manera que a través de dichas herramientas el alumno puede

evaluar situaciones y actuaciones, realizar acciones y proceder a través de experiencias y lecciones que potencien su desempeño en el área de interés, sumado al hecho que el espacio permite la interacción sincrónica y colaborativa entre profesores y estudiantes en todo momento o lugar (Kauts & Kaur, 2018).

Metodología

Tipo de Investigación

La presente investigación adopta un enfoque metodológico mixto, integrando perspectivas cuantitativas y cualitativas, lo que permite realizar un análisis profundo y detallado de los efectos de la intervención sobre el rendimiento académico y las actitudes de los estudiantes frente a la lectura crítica. En su dimensión cuantitativa, el estudio se alinea con lo planteado por Hernández et al. (2014), quienes señalan que este tipo de investigaciones permiten identificar y medir características relevantes de un fenómeno, proporcionando datos objetivos que facilitan su interpretación. Este enfoque posibilita al investigador explorar a fondo los aspectos más significativos del problema, descomponiendo su estructura a través del análisis sistemático de variables. De este modo, se establece una relación entre parámetros medibles y calificables, lo cual contribuye a la generación de conocimiento significativo y fundamentado en evidencia empírica.

Por lo tanto, este proyecto de investigación cumple con lo estipulado en la literatura en torno a estudios cuantitativo, porque se parte de un diagnóstico en el cual se caracteriza a la población de interés en términos del nivel de lectura crítica para comprender los patrones, deficiencias y fortalezas, a razón de poder desarrollar generalizaciones y suposiciones sobre las teorías revisadas. A partir de esta información, es posible el ajuste del diseño de la propuesta pedagógica del ambiente en AVA de acuerdo con las necesidades identificadas. Finalmente, es posible corroborar la hipótesis de investigación desde esta perspectiva.

Alcance

El presente estudio se enmarca en un alcance descriptivo y correlacional, en tanto permite caracterizar el contexto educativo en el que se desarrollan las habilidades lectoras de los

estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD. Desde una perspectiva descriptiva, el estudio identifica y analiza las fortalezas y limitaciones que ofrece un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) en relación con la lectura crítica, considerando las propiedades y orientaciones metodológicas señaladas por Hernández et al. (2014). Este enfoque permite detallar las condiciones actuales del proceso lector, así como dimensionar el impacto potencial de la estrategia pedagógica implementada.

En cuanto a su naturaleza correlacional, la investigación busca explorar la relación existente entre el uso de los AVA y el desarrollo de habilidades de lectura crítica, sin pretender establecer una causalidad directa entre ambas variables. Este enfoque resulta pertinente para identificar asociaciones y patrones que permitan comprender cómo incide el entorno virtual en el fortalecimiento de las competencias lectoras.

En este contexto, el componente descriptivo actúa como base diagnóstica del estudio, al permitir una medición comparativa de las habilidades lectoras antes y después de la intervención pedagógica. A su vez, el componente correlacional permite contrastar la hipótesis de investigación según la cual el diseño e implementación de un AVA contribuye a mejorar las habilidades de lectura crítica en los estudiantes del área de la salud. Esto posibilita la formulación de conclusiones pertinentes y contextualizadas sobre el modelo educativo propuesto y la población objeto de estudio.

Población y Muestra

La población objeto de estudio corresponde a estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), matriculados en el primer semestre del año 2024. Esta población incluye estudiantes adscritos a los programas de

Administración en Salud, Tecnología en Regencia de Farmacia, Tecnología en Seguridad y Salud en el Trabajo, y Tecnología en Radiología e Imágenes Diagnósticas.

El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico y por conveniencia, dado que la participación de los estudiantes dependió de su disposición voluntaria para formar parte del estudio. Como lo señalan Hernández et al. (2014), este tipo de muestreo no garantiza representatividad estadística, lo que hace necesario establecer criterios de inclusión y exclusión claros que respondan a las características específicas del problema investigado (ver numeral 2.4). Tras la aplicación de la invitación a participar, se logró conformar una muestra de 250 estudiantes, cuya distribución se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5

Caracterización estudiantes participantes en encuesta diagnóstica

Programa	Cantidad de Estudiantes	Semestre	Mujeres	Hombres
Tecnología Regencia de Farmacia	64	3 y 4	44	20
Tecnología Salud y Seguridad en el Trabajo	64	4	50	14
Tecnología en Radiología e Imágenes Diagnósticas	57	3 y 4	37	30
Administración en Salud	55	7 y 8	50	5
Total	250			250

Fuente: Elaboración propia a partir de datos procesados al momento de implementación del test diagnóstico del Apéndice A.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de Inclusión

Ser estudiante activo de alguno de programas pertenecientes a la Escuela de Ciencias de la Salud- ECISA.

Estar cursando entre 1ro a 6to semestre en cualquiera de programas perteneciente a la Escuela de Ciencias de la Salud- ECISA.

Haber cursado los últimos 3 semestres de forma continua, es decir no haber cancelado semestre o cursado en periodos intermitentes.

Criterios de Exclusión

NO estar matriculado en alguno de programas a la Escuela de Ciencias de la Salud- ECISA.

Estar cursando entre 1ro a 6to semestre en cualquiera de los programas perteneciente a la Escuela de Ciencias de la Salud- ECISA.

Haber cursado los últimos 3 semestres de forma intermitente.

Hipótesis

Hipótesis de investigación: El diseño de un AVA fortalece las habilidades de lectura crítica en estudiantes de Ciencias de la Salud de la UNAD al promover el análisis reflexivo, la comprensión profunda y el aprendizaje autónomo a través de recursos interactivos y estrategias pedagógicas digitales.

Variables de investigación

Las variables de investigación son las siguientes.

Variable Dependiente: habilidades de lectura crítica

Variable Independiente: AVA como estrategia didáctica

Fases del Proyecto

La operacionalización de variables se indica en la Tabla 6 a partir de la descripción de las dimensiones e indicadores que componen cada variable.

Tabla 6*Fases del proyecto*

Proponer una estrategia didáctica basada en un Ambiente Virtual de Aprendizaje para el fortalecimiento en lectura crítica de los estudiantes de la escuela ciencias de la salud UNAD					
Objetivo General	Objetivo Específico	Variable	Dimensión	Indicador	Instrumento
Identificar las habilidades lectoras de estudiantes de la escuela de ciencias de la salud de la UNAD mediante una prueba diagnóstica		Dependiente	Interpretación	Identifica y entiende los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos que conforman un texto.	Test de Lectura Crítica Saber pro (Instrumento Anexo 1)
			Comprensión	Comprende cómo se enlazan las partes de un texto para darle un sentido global.	
			Reflexión	Reflexiona a partir de un texto y evaluar su contenido.	
Caracterizar las ventajas y desventajas que destacan un AVA desde la pertinencia de lectura crítica		Independiente	USO de TIC	Reconocimiento de Recursos Educativos (RE)	Matriz de reconocimiento de RE y AVA
				Identificación de los AVA	Diseño de propuesta final
Diseñar una estrategia didáctica mediada desde un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA el fortalecimiento del desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes de la escuela de ciencias de la salud de la UNAD					

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario estructurado con 24 preguntas cerradas, tal como se presenta en el Anexo 1 y el Anexo 2. Las 24 preguntas fueron tomadas del cuadernillo de lectura crítica propuesto por el ICFES (2018) para las pruebas Saber PRO que fueron utilizadas en exámenes anteriores, las cuales están destinadas a estudiantes de últimos semestres de cualquier programa de educación superior en Colombia, que están ad portas de recibir su título profesional. La razón por la que se eligió el cuestionario como instrumento se

debe a que se trata de una prueba estandarizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), siendo la institución por excelencia en el diseño de instrumentos de evaluación de la calidad de la educación tanto de educación media como a nivel profesional. Esto quiere decir que el cuestionario que se presenta en el Apéndice A está validado por el método de descripción de niveles de desempeño, que para este caso sería: nivel 1, nivel 2 y nivel 3 (ICFES, 2020). A partir de lo anterior, el instrumento sigue las competencias según tres aspectos fundamentales como se indican en la Tabla 7.

Tabla 7

Categorías análisis de instrumento de lectura crítica

Dimensión	Descripción	Componentes
Identificar fragmentos de un texto y darle un sentido global	Se caracteriza por la capacidad de reconocer ideas, eventos, afirmaciones y elementos que componen un texto, de manera que la evaluación de esta dimensión se determina por la comprensión del significado de términos y frases que están contenidos en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende el significado de términos locales en un texto - Identifica eventos narrados de forma explícita en un texto
Comprende el significado de las palabras en un sentido global	Capacidad de comprender términos, pero desde un sentido global, de manera que es capaz de articular varios elementos.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la estructura formal de un texto y sus partes - Identifica y caracteriza diferentes situaciones presentes en un texto. - Identifica ideas o afirmaciones presentes en un texto - Identifica la relación entre diferentes términos en un texto no continuo
Reflexionar y evaluar el contenido de un texto	Capacidad de contrastar un texto críticamente, a partir de la identificar implicaciones, estrategias argumentativas, retóricas y variables contextuales	<ul style="list-style-type: none"> - Validez e implicaciones de un texto argumentativo o expositivo - Contextualiza adecuadamente la información de un texto. - Reconoce estrategias discursivas en un texto.

Fuente: Adaptado del cuadernillo del Módulo de Lectura Crítica del ICFES (2018a).

Es importante destacar que el módulo de lectura crítica evaluado por el ICFES en las pruebas Saber PRO valora competencias que implican la capacidad del lector para establecer relaciones entre discursos y prácticas situadas, con el fin de realizar un análisis profundo del

texto. Estas competencias se agrupan en cinco dimensiones: textual evidente, relacional intertextual, enunciativa, valorativa y sociocultural (Cifuentes et al., 2020).

La clasificación de los niveles de desempeño en esta prueba se organiza en cuatro rangos:

Nivel 1 (0–127 puntos): el estudiante identifica elementos explícitos del texto para responder preguntas específicas.

Nivel 2 (125–156 puntos): además de lo anterior, reconoce la macroestructura textual y comprende su sentido global mediante elementos de cohesión.

Nivel 3 (157–198 puntos): incluye los niveles previos y permite evaluar si el estudiante interpreta más allá de lo explícito y puede proyectar nuevos escritos a partir del texto.

Nivel 4 (superior a 198 puntos): integra todas las capacidades anteriores y evalúa la habilidad para interpretar el contenido global desde los elementos locales, considerando tanto el contexto real como escenarios hipotéticos (ICFES, 2018b).

Diseño ambiente virtual aprendizaje

En el desarrollo de esta propuesta pedagógica, cuyo fin es favorecer el desarrollo de comprensión lectora y la producción de textos, adaptadas al nivel y área de conocimiento requeridos, se crea a partir de este proceso investigativo el curso ¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico! compuesto por 4 módulos, que integran contenido que se conecta con una realidad social, con el propósito de abordar las diversas formas de desigualdad humana presentes en los textos. A partir de lo mencionado, se busca potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes de los programas de la Escuela ECISA de la UNAD.

Trabajo de campo

Diagnóstico de habilidades lectoras en estudiantes de la Escuela ECISA

Se obtuvo una participación total de 250 estudiantes de diferentes programas de estudio de la Escuela ECISA de la UNAD según se muestra en la Tabla 8 y Figura 9. Sobre lo anterior, se encontró que el mayor porcentaje de desarrollo del instrumento fueron estudiantes de Tecnología de Seguridad y Salud en el Trabajo con un 25%, seguido de estudiantes de Tecnología de Regencia de Farmacia (24%).

Tabla 8

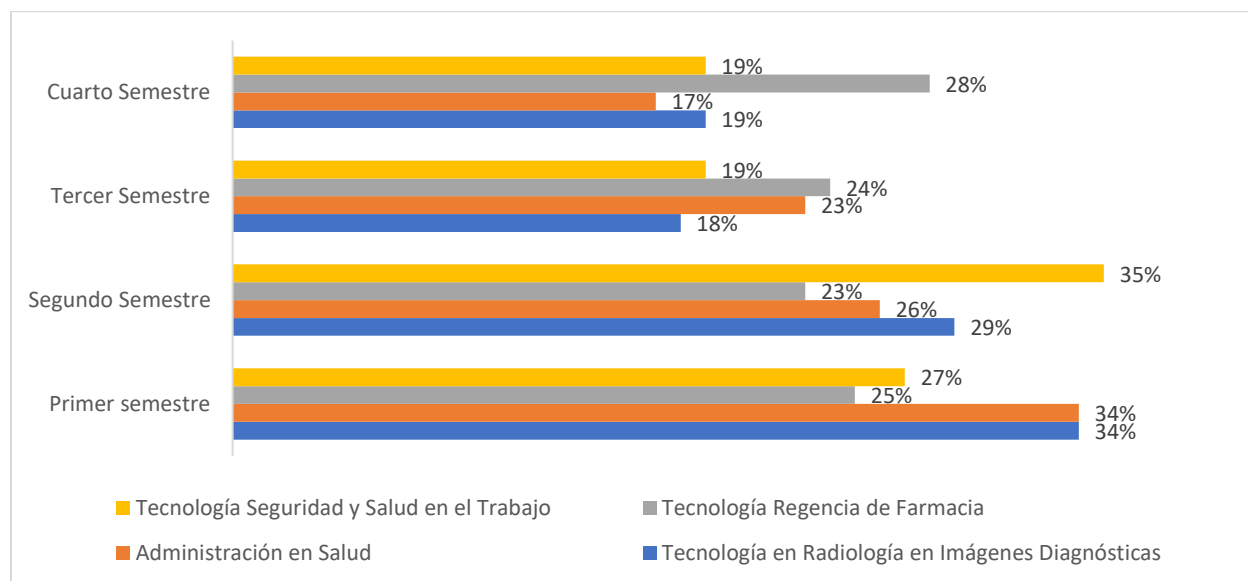
Caracterización de participantes en la encuesta de diagnóstico

Semestre Carrera de estudio	Total Participantes	Primer semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre
Tecnología en Radiología en Imágenes Diagnósticas	12%	34%	29%	18%	19%
Administración en Salud	16%	34%	26%	23%	17%
Tecnología Regencia de Farmacia	24%	25%	23%	24%	28%
Tecnología Seguridad y Salud en el Trabajo	25%	27%	35%	19%	19%

Fuente: Elaboración propia a partir de tabulación de resultados obtenidos

Figura 9

Porcentaje de participación de estudiantes por carreras de estudio

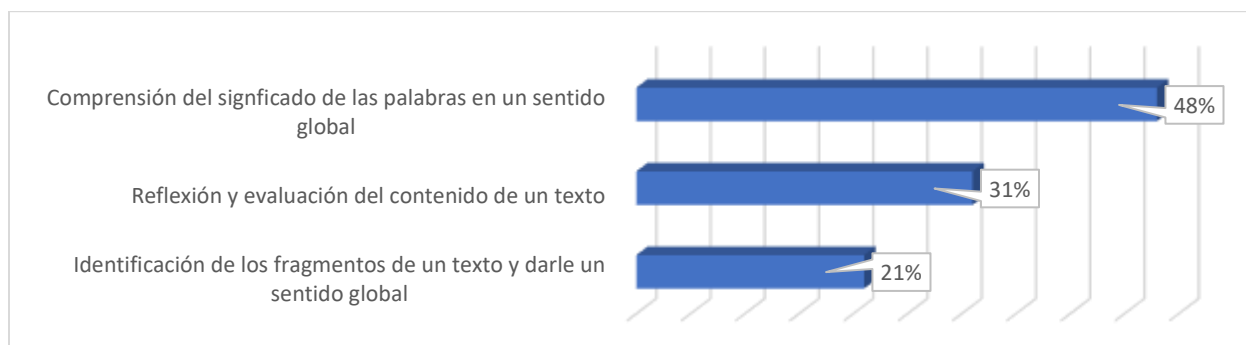


Nota: Datos estadísticos tabulados en herramienta ofimática

Con respecto a los resultados generales de las habilidades lectoras de los estudiantes de la Escuela ECISA, en la Figura 10 se observa que la dimensión sobre comprensión del significado de las palabras en un sentido global fue la de mejor desempeño (con un 48% de respuestas acertadas), en cambio, la dimensión relacionada con la identificación de los fragmentos de un texto para dar un sentido global fue la de peor desempeño (con un 21% de respuestas acertadas). Lo anterior evidencia que los estudiantes tienen cierto grado de comprensión de los términos presentes en una oración, sin embargo, existen grandes dificultades para procesar o conectar las representaciones fonológicas, ortográficas y semánticas, porque en muchos casos, es errónea la representación mental que se hace al leer un texto. En las siguientes secciones, se amplía cada uno de los componentes evaluados para cada dimensión.

Figura 10

Resultados generales del diagnóstico de habilidades lectoras

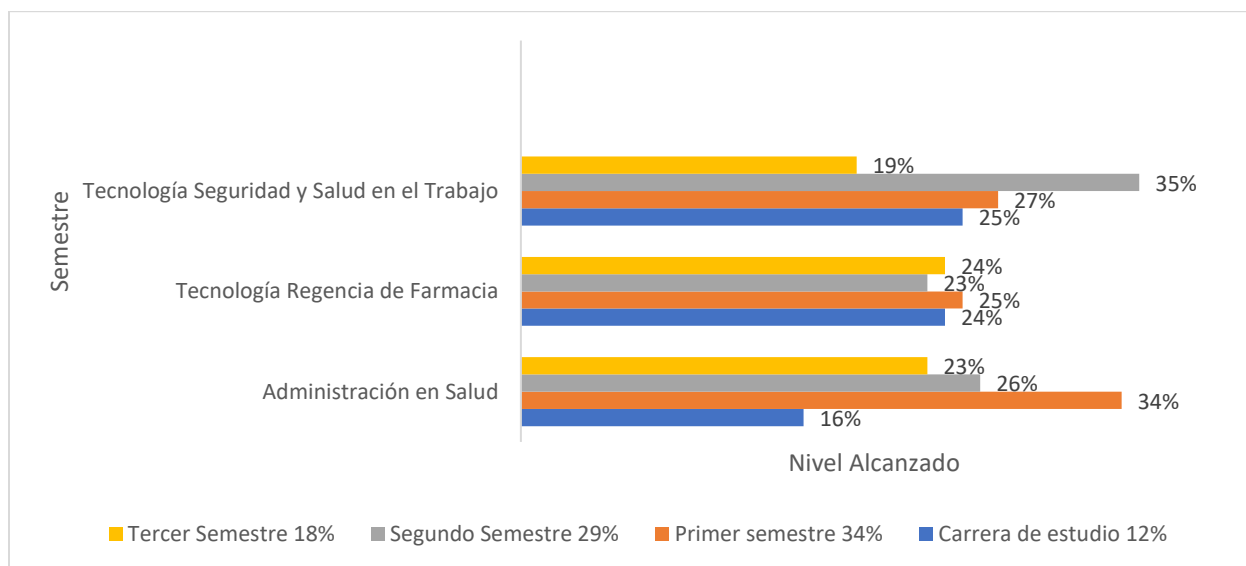


Nota: Datos estadísticos tabulados en herramienta ofimática

Así mismo, en la Figura 11 se observa el nivel de habilidad de lectura en cada semestre. Sobre esto, se identifica el nivel literal es el de mayor alcance por parte de los estudiantes en general, de manera que los estudiantes de cuarto y quinto semestre lograron un 52% y 51%, mientras los segundo y tercero semestre alcanzaron un 45% y 35% respectivamente. Esto quiere decir que, son capaces de comprender textualmente la información de las oraciones, enunciados y apartes específicos de un texto a razón de establecer las relaciones sintácticas entre las palabras. Por el contrario, el nivel de lectura de mayor dificultad es el de metacomprensión, por lo tanto, hay serias dificultades en la capacidad reflexiva de un texto lo que conlleva al procesamiento, evaluación y aplicación de la información captada a través del ejercicio de lectura.

Figura 11

Nivel de habilidad lectora alcanzada por semestre de los estudiantes ECISA



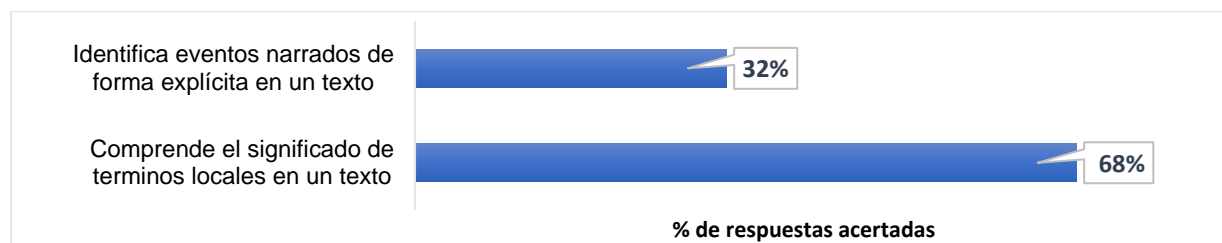
Nota: Datos estadísticos tabulados en herramienta ofimática

Identificación de fragmentos de un texto

En relación con la identificación de fragmentos de un texto, en la Figura 12 se observa que los estudiantes presentan mayor dificultad a la hora de identificar fragmentos narrados de forma explícita en un texto (con un 32% de respuestas acertadas). Esto quiere decir que la población objeto de estudio no logra un nivel inferencial, es decir, no tiene la destreza para interpretar lo que un texto comunica literalmente. Por ejemplo, para la primera pregunta (1) del cuestionario (ver Apéndice A), se observaron problemas en cuanto a conocimientos lingüísticos más que en la comprensión del significado de los términos.

Figura 12

Resultado identificación de fragmentos de un texto



Nota: Datos estadísticos tabulados en herramienta ofimática.

De hecho, el 68% de los estudiantes obtuvieron respuestas acertadas en la comprensión de términos locales en un texto como se observa en la Figura 12, lo cual quiere decir que se logró la comprensión de los términos presentes en los textos del cuestionario. Pero, a la hora de responder las preguntas de la información inferida en dichos textos, no había una adecuada vinculación entre las frases de inferencia de la lectura y las frases de las respuestas de los interrogantes. Cabe resaltar que las inferencias de un texto se pueden realizar durante la lectura o momentos posteriores como se indicó en la guía del Ministerio de Educación de Ecuador (2011) y sirven para conectar oraciones adyacentes entre sí. Sin embargo, dado los resultados, es posible detectar que los estudiantes tienen dificultada para conectar el referente explícito del texto con la información proveniente de las preguntas.

Comprensión de significado de las palabras en un sentido global

Para la comprensión de palabras a nivel global, se observó que la mayor destreza está en la identificación de ideas o afirmaciones presentes en un texto (con un 38% de respuestas acertadas como se indica en la Figura 13), seguido de la comprensión de una estructura formal de un texto (con un 25% de resultados acertados) y la identificación de la relación entre diferentes términos (20% de respuestas acertadas). En cambio, el componente de mayor dificultad es la identificación y caracterización de diferentes situaciones en un texto. Por lo tanto, estos

resultados dan cuenta que los estudiantes logran el nivel literal de lectura, porque tienen claro el significado de la mayoría de los términos en cada uno de los textos, aun cuando muchos hacen uso del conocimiento intuitivo del lenguaje. No obstante, no se logra el nivel crítico-valorativo de lectura en los estudiantes de 7mo a 10mo semestre de la Escuela ECISA, porque se hacen proyecciones lógicas entre el texto dado y las preguntas/respuesta. En síntesis, De hecho, hay falencias generalizadas a la hora de sustentar una tesis acerca de algún tema específico en lectura.

Figura 13

Resultado de comprensión del significado de las palabras en un sentido global



Nota: Datos estadísticos tabulados en herramienta ofimática.

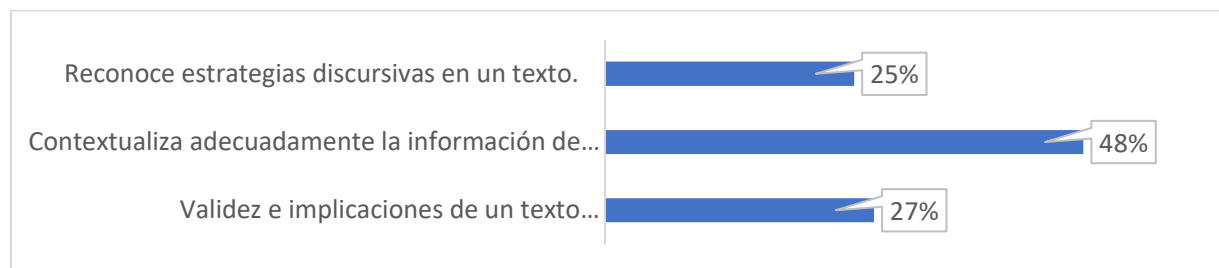
Reflexión y evaluación del contenido de un texto

En referencia a la capacidad reflexiva y de evaluación de un documento, menos de la mitad de los participantes (48%) tiene la capacidad de contextualizar adecuadamente la información de un escrito, y otro 52% restante reconoce estrategias (con un 25%) y puede dar validez e implicaciones sobre un texto argumentativo (con un 27%). Estos resultados son coherentes con el nivel de habilidad identificado en la Figura 11 (nivel literal), lo que indica que se hace necesario diseñar una propuesta pedagógica encaminada a mejorar la interpretación y

evaluación de un contenido escrito, a partir del mejoramiento del vocabulario y componentes gramaticales.

Figura 14

Resultado de reflexión y evaluación del contenido de un texto



Nota: Datos estadísticos tabulados en herramienta ofimática.

Caracterización de las ventajas y desventajas en un AVA en lectura crítica

Para caracterizar las ventajas y desventajas de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), se realizó una revisión de literatura centrada en artículos que abordan los componentes pedagógicos en entornos virtuales y las estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de lectura crítica mediada por AVA. En una primera etapa, se identificaron los principales componentes pedagógicos (ver Tabla 9) y las estrategias de aprendizaje (ver Tabla 10) según distintos autores. A partir de este análisis, se establecieron las ventajas y desventajas más relevantes de los ambientes virtuales (ver Tablas 11 y 12), las cuales fueron consideradas como insumo fundamental para el diseño específico del proyecto.

Tabla 9

Componentes pedagógicos ambientes virtuales

Componentes Pedagógicos en Cursos Online	Autores que sustentan la estrategia
Componente	Woodley et al., (2017) señala que, para fomentar un sentido de pertenencia, los instructores deben crear unidades introductorias que resalten la importancia de la cultura al alentar a los

Componentes Pedagógicos en Cursos Online	Autores que sustentan la estrategia
	estudiantes a presentarse y compartir sus antecedentes profesionales y personales. También sugiere poner en práctica la actividad ¿dónde estás en el mundo? La cual se trata de animar a los estudiantes a compartir una foto y explicar en qué parte del mundo se encuentran, lo que ayuda a que los estudiantes se incorporen a un ambiente de aprendizaje más personal y acogedor.
Compromiso del instructor	La relación entre el instructor y el estudiante es un factor crítico en los ambientes virtuales, de manera que Mahani (2023) sugiere compartir la información personal, el origen cultural y las experiencias vividas del instructor, para ayudar a conectar con los estudiantes.
Expectativas	El establecimiento de pautas claras para una conducta respetuosa en línea. Por esta razón, Bunner (2017) destaca que lo importante es que los instructores establezcan pautas al inicio del curso, desde el punto de vista de conciencia sociocultural y perspectivas críticas que conecten a sus propias experiencias.
Evaluaciones culturalmente relevantes	En cuanto a la enseñanza receptiva, Montenegro y Jankowski (2017) afirman que la creación de herramientas de evaluación para la comprobación del aprendizaje, se debe ejecutar desde diferentes enfoques. Esto quiere decir que se diseñan métodos que involucren las reflexiones críticas sobre sus antecedentes culturales, de manera que los grupos minoritarios fundamentalmente, exponen sus competencias sobre la vida, y así disminuir los sesgos entre grupos. No obstante, el curso NO debe limitarse a ensayos tradicionales, sino la demostración del conocimiento desde diferentes formas artísticas: poesía, arte, creación de video y audio, trabajo creativo de forma oral o escrita, etc.

Fuente: Adaptado de diferentes autores de la literatura

Tabla 10

Componentes pedagógicos ambientes virtuales

Estrategias pedagógicas que contribuyen al desarrollo de lectura crítica en AVA	Autores que sustentan la estrategia
Material audiovisual	<p>Los estudios de Campos & Sulbarán (2024); Velasco et al., (2020) recomiendan enfoques metafóricos e iconográficos, es decir la personalización de AVA que incluye la integración de redes sociales y aplicación del modelo PACIE (ver Figura 15) que establece las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Presencia: es decir lograr que el estudiante se motiva ingresar al AVA agregando una imagen corporativa que cautive a los estudiantes por el diseño y la interactividad el sitio web (Velasco et al., 2020). 2) Alcance: formulación de objetivos que incluyen temáticas académicas, experimentales y tutoriales que van de la mano con la comunicación, la información y la interacción del contenido. 3) Capacitación: autoaprendizaje y motivación para el cumplimiento de los objetivos, mediante el uso de los recursos digitales y virtuales. 4) <i>E-Learning</i>: uso de toda la tecnología necesaria y al alcance de los estudiantes para mejorar constantemente la interacción y conocimiento del AVA.

Figura 15

Componentes metodología PACIE

Fuente: Componentes que deben integrar las plataformas virtuales de aprendizaje, adaptadas según las necesidades del área de estudio, el grupo de estudiantes y docentes. Tomado de Velasco et al., (2020)

Estrategias pedagógicas que contribuyen al desarrollo de lectura crítica en AVA	Autores que sustentan la estrategia
Historieta mediada por herramientas tecnológicas	Son recursos educativos en aula que se caracteriza por ser textos multimodales, los cuales combinan lenguajes diversos como gestos, movimientos, imágenes, sonidos etc. Por lo tanto, las historietas contienen un gran valor visual para la construcción de significados, porque causan interés entre el estudiantado. Estos pueden ser literarios, no literarios, pero en cualquiera de los casos se alcanza una secuencia didáctica con un gran sentido crítico, porque se logra la transformación de lo conceptual a lo gráfico, lo que da lugar a la comprensión literal, desde la metacompreensión y desde el sentido crítico-reflexivo (Montoya & Valeta, 2022).
Foros	Mejora la producción de conocimiento asincrónico de manera colectiva en ambientes AVA. La idea es que se promueva el fortalecimiento de competencias individuales, a partir de la producción de análisis crítico o posturas sobre algún tema. Así mismo, los foros sirven como zona de negociación acerca de la postura de los estudiantes frente al curso impartido
Trabajo colaborativo	Agrupa temas específicos por bloques los cuales pueden ser presentados por códigos QR, en el que se integran géneros discursivos, textos académicos y otra literatura de apoyo (Cando & Rivero, 2021).
Juegos digitales en lectura y gramática avanzada	La resolución de problemas y el desarrollo de habilidades es la característica más importante en este recurso digital en ambientes AVA. Por lo tanto, se promueve el constante cambio de opciones que den solución o alternativas, ya sea para mejorar la reflexión o crear situaciones que aumenten la expectativa en los estudiantes. Para este caso, los juegos de simulación son los que producen un entorno dinámico frente a argumentos o estrategias contra otros jugadores (Gros, 2014).

Fuente: Adaptado de diferentes autores de la literatura

Tabla 11*Ventajas de Ambientes Virtuales de Aprendizaje*

Tipo de impacto de aprendizaje virtual	Puntaje Estimado
Protección a la salud individual y seguridad de la comunidad	9
Ahorro de tiempo por disminución de traslado a centros o Escuelas de aprendizaje	8
Exposición de nuevas formas de aprendizaje	7
Mantener el plan curricular actualizado	5
Fácil acceso a recursos en línea	6
Desarrollo de habilidades digitales generales	7
Facilidad de acceder a la clase o el contenido desde cualquier lugar y momento	9
Disminución de los gastos que requiere la educación en aula física	5
Aumento de tiempo para interactuar con las personas con las cuales se convive	4

Fuente: Elaboración propia a partir de lo analizado en la literatura en capítulos previos

Tabla 12*Desventajas de Ambientes Virtuales de Aprendizaje*

Tipo de impacto de aprendizaje virtual	Puntaje Estimado
Pasar mucho tiempo en pantallas	9
Docente sea resistente al cambio y al modelo pedagógico en cuanto al uso de TIC	
Falta de movimientos corporales	8
Escasez de condiciones para desarrollar habilidades sociales	7
Temor a las evaluaciones online	5
Falta de concentración en aulas virtuales	6
Dificultades para comprender las instrucciones del docente o monitor	5
Pérdida de práctica en interacción y retroalimentación con compañeros de clase	4
Dificultad para la comprensión de los contenidos de las lecciones temáticas	4
Falta de interacción con los instructores	4
Dificultad en los horarios de estudio porque no se fortalece la autodisciplina	4
Probabilidad de fallas técnicas o digitales	5

Fuente: Elaboración propia a partir de lo analizado en la literatura en capítulos previos

Diseño de una estrategia didáctica mediada en un AVA para habilidades lectoras

La propuesta pedagógica que se presenta a continuación se estructuró a partir de cuatro sesiones pedagógicas, que se desarrollaron teniendo en cuenta las problemáticas encontradas en el capítulo 4.1. De esta manera, en la Figura 16 se relaciona las problemáticas encontradas y las actividades que se plantean en cada sesión pedagógica. Sobre este se podrá observar que el curso denominado ¡Aprender a leer y escribir en la universidad! Se compone de cuatro módulos entre los que se destacan lo que se observa en la Figura 16.

Entonces para el módulo 1, se muestra la ruta de aprendizaje formal para el curso, el cual se basa en el reconocimiento del contenido explícito de un texto, lo que implica el reconocimiento de la estructura, la tipología y la intención comunicativa. En cambio, para el módulo 2. Reservado para el aprendizaje inferencial, se integran las de tipo y las relaciones enunciativas. Por su parte, el módulo 3 involucra los componentes intertextuales de un escrito, es decir, identificar las tesis, argumentos y garantes en documentos argumentativos. Finalmente, en el módulo 4 se desdibujan los componentes que permiten el reconocimiento de varios puntos de vista en un texto estrictamente argumentativos.

Figura 16

Relación de problemáticas encontradas en el diagnóstico y actividades para cada sesión pedagógica



Fuente: Elaboración propia a partir de lo analizado en el capítulo 5.

Por otro lado, en la Tabla 13 se presentan las características generales de la propuesta pedagógica, tales como el nombre de la estrategia, nivel, intensidad horaria semanal, entre otros.

Tabla 13

Características generales de la propuesta pedagógica

Característica Generales Propuesta Pedagógica	
Docente Responsable	Katherinne Camargo Bayona
Institución Educativa	Escuela ECISA de la UNAD
Nombre de la estrategia	¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!
Participantes	Estudiantes adscritos a los programas del área de la salud de Escuela ECISA de la UNAD
Intensidad horaria semanal	4 horas semanales
Presentación de la estrategia	La intención de esta propuesta pedagógica se basa en la promoción de herramientas generales para el fortalecimiento de la comprensión de textos y la elaboración de escritos según el nivel y el área de conocimiento necesario. Por esta razón, el curso ¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico! Integra contenido con una realidad social a razón de dar cuenta sobre las formas de desigualdades humanas de acuerdo a los contenidos en los textos. A partir de lo anterior, se pretende fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de los programas de la Escuela ECISA de la UNAD.
Objetivos de aprendizaje	Fortalecer las habilidades en lectura crítica de los estudiantes de Escuela ECISA de la UNAD
Anuncio de bienvenida	Queridos estudiantes, en esta oportunidad vamos a transformar el pensamiento, la interpretación de contenido desde diversas posiciones y construir nuevos aprendizajes desde el fortalecimiento de la lectura crítica. Para tal fin, se diseñó este curso como una herramienta que se desarrolla a lo largo de varias fases, con múltiples estrategias para garantizar un aprendizaje autónomo y continuo. Se trata de un Aula Virtual de Aprendizaje (AVA) dividido en 4 módulos a través de los cuales aprenderá: el reconocimiento de la lectura crítica para describir diferentes contextos, y la comprensión explícita de los niveles de lectura crítica hasta ahora definidos en la literatura. De esta manera, el estudiante desarrollara habilidades en lectura literal, lectura crítica y lectura inferencial.
Espacios de comunicación general	Aula de clase presencial y virtual, grupo en WhatsApp

Característica Generales Propuesta Pedagógica

Actividades generales

Actividades Módulo 1. ¿Qué es la comprensión del sentido literal en un texto?

- Asignación artículo “Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo” (Bolívar, 2019)
- Desarrollo del cuestionario de asimilación del artículo
- Revisión video: palabras homónimas, homógrafas y homófonas
- Revisión video: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia
- Cuestionario: relación semántica de palabras
- Lectura sobre Superestructura de un texto
- Lectura sobre intención comunicativa
- Ejercicio organización de frases en un texto

Actividades Módulo 2. ¿Cuál es la comprensión del sentido inferencial en un texto?

- Comprensión de la importancia de desarrollar una mente lectora
- Desarrollo de la lectura: Cien años de soledad (Capítulo 1). Gabriel García Márquez
- Desarrollo de cuestionario de comprensión inferencial de lectura de Gabriel García Márquez
- Analizar la publicidad según interpretación inferencial

Actividades Módulo 3. ¿Qué es la comprensión del sentido inferencial en un texto?

- Lectura de ¿Qué es la prediabetes? (Fundación Carlos Slim, 2024)
- Repaso sobre los componentes de un mapa conceptual
- Revisión de lectura focalizada

Actividades Módulo 4. Metacompreensión de lectura (analítico-propositivo)

- Diferencias entre comprensión y metacompreensión
- Interpretación de relato El cambio climático, Greta Thunberg por Diana Uribe

Competencias a desarrollar: Lectura inferencial, lectura crítica y lectura literal

Resultados de aprendizaje relacionados: los resultados serán presentado a través de registro fotográfico y gráficos del porcentaje de participación sobre el desarrollo de las actividades propuestas.

Módulo 1 Nivel Literal

El módulo 1, que se muestra en la tabla 14, presenta el diseño curricular el cual contiene la descripción de cada una de las actividades contempladas, además de los componentes necesarios para evaluación y tiempo estimado para el desarrollo.

Tabla 14

Módulo 1 Nivel literal en lectura

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!				
Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona				
Módulo 1 ¿Qué es la comprensión del sentido literal en un texto?				
Descripción:				
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los aspectos básicos teóricos del nivel literal en lectura - Despertar el interés del alumnado en la comprensión de textos desde una realidad social - Identificar los componentes del nivel literal 				
Recursos didácticos				
- AVA señalada por el docente				
EVIDENCIA A UNIDAD No 1:	Se espera un registro de participación en la plataforma AVA dispuesta para este curso, donde cada estudiante debe realizar el registro y las actividades para este módulo			
Tipo de Evidencia:	Desempeño	Conocimiento	X	Producto
Descripción :	<p>Actividad 1. Asignación artículo “Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo” (Bolívar, 2019)</p> <p>Cada estudiante debe hacer la lectura del artículo de Bolívar (2019) el cual se encuentra alojado en el siguiente link: 0716-5811-lyl-40-355.pdf (conicyt.cl)</p> <p>Actividad 2. Desarrollo del cuestionario de asimilación del artículo</p> <p>Es momento de conocer qué tanto aprendiste acerca del significado de las palabras.</p> <p>1. De acuerdo con el texto, el <i>lenguaje inclusivo</i> es:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Un sinónimo de sexismo ○ Un problema actual ○ Un fenómeno social de discriminación ○ Una forma de expresión que pretende mostrar equidad ○ sin responder <p>2. Las comillas en el inicio del texto, cuando se referenció el concepto de <i>lenguaje inclusivo</i>, se usaron con el fin de:</p>			

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!**Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona**

- Marcar una cita textual
- Señalar el carácter especial de un concepto
- Delimitar la extensión de un título
- Resaltar un concepto proveniente de otra lengua

Actividad 3. Revisión video: palabras homónimas, homógrafas y homófonas

El estudiante debe revisar y tomar apunte de las video palabras homónimas, homógrafas y homófonas como se muestra en la Figura 17. El cual se encuentra en el siguiente link: [EJEMPLOS DE PALABRAS HOMÓNIMAS, HOMÓGRAFAS Y HOMÓFONAS - YouTube](#)

Figura 17

Video palabras homónimas, homógrafas y homófonas



Fuente: captura de pantalla

<https://youtu.be/v7bPhdW3VDY?si=AzXkMUFyOTU9b7tJ>

Actividad 4. Revisión video: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia

El estudiante debe revisar y tomar apunte del video “sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia”

como se muestra en la Figura 18, el cual se encuentra en el siguiente link: [La sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia. - YouTube](#)

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!
Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

Figura 18

Video sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia



Fuente: captura de pantalla https://youtu.be/WXCbyo5mfk8?si=-POGDw_IOIK8TnBG

Actividad 5. Cuestionario: relación semántica de palabras

Reescribe el siguiente párrafo, reemplazando cada una de las palabras por la que mejor se ajuste.

La vicepresidenta del gobierno español, Carmen Calvo, solicitó formalmente en el Congreso la adecuación de la Constitución de dicho país a un lenguaje “inclusivo, correcto y verdadero a la realidad de una democracia que transcurre entre hombres y mujeres”. Hubo fuertes reacciones entre los miembros de la RAE, entre las cuales estuvo la amenaza del académico y escritor Arturo Pérez-Reverte de retirarse de la Academia si se aprobaban los cambios propuestos en la Constitución, aunque luego moderó su actitud.

La vicepresidenta del gobierno español, Carmen Calvo,
 (solicitó) (formalmente) en el congreso la
 (adecuación) de la Constitución de dicho país a un lenguaje “inclusivo,
 (correcto) y verdadero a la realidad de una democracia que
 (transita) entre hombres y mujeres”. Hubo fuertes
 (reacciones) entre los miembros de la RAE, entre las cuales estuvo la
 amenaza del académico y escritor Arturo Pérez-Reverte de (retirarse) de la
 Academia si se (aprobaban) los cambios (propuestos) en
 la Constitución, aunque luego (mitigó) su actitud.

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

Actividad 5. Revisión del video: Estructura textual, microestructura, macroestructura y superestructura

El estudiante debe revisar el video “Estructura textual, microestructura, macroestructura y superestructura” como se muestra en la Figura 19, el cual se encuentra en el siguiente link: [ESTRUCTURA TEXTUAL | MICROESTRUCTURA, MACROESTRUCTURA Y SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO | En 5 minutos - YouTube](#)

Figura 19

Video sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia



Fuente: captura de pantalla

<https://youtu.be/ITicObgt2I0?si=FZkriBLN5FjKEQtF>

Actividad 6. Lectura sobre superestructura de un texto

Revisión del informe “Superestructura de Textos” (Ministerio de Educación de España, 2018) en el siguiente link: <http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad4/documentos/estrategia/estrategia3.pdf>

Actividad 7: Lectura sobre intención comunicativa

Se debe realizar la lectura del artículo “Tipo de texto según intención comunicativa” (Colombia Aprende, 2017) el cual se encuentra en el siguiente link: [\(Microsoft Word - Tipolog\355a textual\) \(colombiaaprende.edu.co\)](#)

Actividad 7. Lectura sobre superestructura de un texto

A continuación, se muestra el cuestionario para la siguiente actividad Ejercicio 1. Ahora responde la pregunta. La siguiente es una idea que la autora enfatiza en el texto:

- Quien establece o no relaciones de equidad no es el lenguaje en sí, sino las personas que lo usan.
 - El lenguaje inclusivo debe ser aceptado por todos para evitar problemas sociales.
-

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: **Katherinne Camargo Bayona**

- El lenguaje inclusivo puede resolver los problemas que enfrenta la sociedad actual como la discriminación o las diferencias políticas.
- La exclusión social indaga respecto a quiénes corresponde 'intervenir' la sociedad.

Ejercicio 2: Teniendo en cuenta el mismo fragmento del enlace anterior, haz el siguiente ejercicio. Se deben relacionar los nombres con el término correspondiente.

Figura 20

Video sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia

John Searle	Autor(a) del texto analizado.
Adriana Bolívar	Director(a) de la RAE.
Darío Villanueva	Vicepresidente(a) del gobierno español
Carmen Calvo	Fuente consultada por el/la autor(a) del texto analizado.

Verificar

Ejercicio 2: Organiza las siguientes oraciones de tal manera que se estructura un texto lógico. Debe asignar un número según la secuencia como se indica en la **Figura 21**.

Figura 21

Video sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia

- Y si bien se suele tomar a la RAE como bandera legítima, aunque acepta palabras como "murciégalo", si esta entidad no la acepta, las instituciones tampoco.
- Este artículo pretende demostrar cómo al lenguaje inclusivo todavía le falta un largo trecho para recorrer y acomodarse a los cambios que la sociedad ya está experimentando.
- El feminismo trajo el cuestionamiento de muchas actitudes, prácticas sociales e ideas que estaban muy instaladas en la sociedad.
- Sin embargo, la Real Academia Española, que se postula como la verdad absoluta del lenguaje y el habla, rechaza la inclusión del femenino en el discurso.
- Una de ellas es la puesta en práctica del lenguaje inclusivo en escuelas, universidades y en la vida cotidiana en general.

Fecha de entrega 2 semanas

Criterios de Evaluación: Se evalúa el manejo del tema/actividad del estudiante, y el avance sobre cada actividad en cada nivel

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

%	Del 100% de las actividades, esta actividad tiene el (20%)
Evaluación	La suma del % de evaluación de todas las actividades planteadas equivale al 100%

Nota: Elaboración propia

Módulo 2 Nivel Inferencial

El módulo 2 que se muestra en la Tabla 15 se presenta el diseño curricular para el módulo 2, el cual contiene la descripción de cada una de las actividades contempladas, además de los componentes necesarios para evaluación y tiempo estimado para el desarrollo.

Tabla 15

Módulo 2. Nivel inferencial

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

Módulo 2: La mente lectora inferencial

Descripción:

- Conocer los aspectos básicos teóricos del nivel inferencial en lectura
- Desarrollar una mente lectora en los estudiantes de salud
- Identificar los componentes del nivel inferencial

Recursos didácticos

- AVA señalada por el docente

EVIDENCIA Se espera un registro de participación en la plataforma AVA dispuesta para este curso, donde cada estudiante debe realizar el registro y las actividades para este módulo

UNIDAD No 1:

Tipo de Evidencia:	Desempeño	Conocimiento	X	Producto
---------------------------	------------------	---------------------	----------	-----------------

Descripción: **Actividad 1. Comprensión de la importancia de desarrollar una mente lectora**

Cada estudiante debe revisar el video “la mente lectora” alojado en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=PgR1VdWLxe8>

Actividad 2. Desarrollo de la lectura: Cien años de soledad (Capítulo 1). Gabriel García Márquez obtenido del link:

<https://www.lingq.com/es/aprende-espanol-en-linea/courses/1041134/capitulo-1-1-11860837/> (LingQ, s.f.).

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

Capítulo 1

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos.

Primero llevaron el imán. Un gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquiades, hizo una truculenta demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla de los sabios alquimistas de Macedonia. Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, y aun los objetos perdidos desde hacía mucho tiempo aparecían por donde más se les había buscado, y se arrastraban en desbandada turbulenta detrás de los fierros mágicos de Melquiades. «Las cosas tienen vida propia —pregonaba el gitano con áspero acento—, todo es cuestión de despertarles el ánima». José Arcadio Buendía, cuya desaforada imaginación iba siempre más lejos que el ingenio de la naturaleza, y aún más allá del milagro y la magia, pensó que era posible servirse de aquella invención inútil para desentrañar el oro de la tierra. Melquiades, que era un hombre honrado, le previno: «Para eso no sirve».

Pero José Arcadio Buendía no creía en aquel tiempo en la honradez de los gitanos, así que cambió su mulo y una partida de chivos por los dos lingotes imantados. Ursula Iguarán, su mujer, que contaba con aquellos animales para ensanchar el desmedrado patrimonio doméstico, no consiguió disuadirlo. «Muy pronto ha de sobramos oro para empedrar la casa», replicó su marido. Durante varios meses se empeñó en demostrar el acierto de sus conjeturas. Exploró palmo a palmo la región, inclusive el fondo del río, arrastrando los dos lingotes de hierro y recitando en voz alta el conjuro de Melquiades. Lo único que logró desenterrar fue una armadura del siglo XV con todas sus partes soldadas por un cascote de óxido, cuyo interior tenía la resonancia hueca de un enorme calabazo lleno de piedras. Cuando José Arcadio Buendía y los cuatro hombres de su expedición lograron desarticular la armadura, encontraron dentro un esqueleto calcificado que llevaba colgado en el cuello un relicario de cobre con un rizo de mujer. En marzo volvieron los gitanos.

Esta vez llevaban un catalejo y una lupa del tamaño de un tambor, que exhibieron como el último descubrimiento de los judíos de Amsterdam. Sentaron una gitana en un extremo de la aldea e instalaron el catalejo a la entrada de la carpa. Mediante el pago de cinco reales, la gente se asomaba al catalejo y veía a la gitana al alcance de su mano. «La ciencia ha eliminado las distancias», pregonaba Melquiades. «Dentro de poco, el hombre podrá ver lo que ocurre en cualquier lugar de la tierra, sin moverse de su casa». Un mediodía ardiente hicieron una asombrosa demostración con la lupa gigantesca: pusieron un montón de hierba seca en mitad de la calle y le prendieron fuego mediante la concentración de los rayos solares. José Arcadio Buendía, que aún no acababa de consolarse por el fracaso de sus imanes, concibió la idea de utilizar aquel invento como un arma de guerra. Melquiades, otra vez, trató de disuadirlo. Pero terminó por aceptar los dos lingotes imantados y tres piezas de dinero colonial a cambio de la lupa. Ursula lloró de consternación.

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

Aquel dinero formaba parte de un cofre de monedas de oro que su padre había acumulado en toda una vida de privaciones, y que ella había enterrado debajo de la cama en espera de una buena ocasión para invertirlos. José Arcadio Buendía no trató siquiera de consolarla, entregado por entero a sus experimentos tácticos con la abnegación de un científico y aun a riesgo de su propia vida. Tratando de demostrar los efectos de la lupa en la tropa enemiga, se expuso él mismo a la concentración de los rayos solares y sufrió quemaduras que se convirtieron en úlceras y tardaron mucho tiempo en sanar. Ante las protestas de su mujer, alarmada por tan peligrosa inventiva, estuvo a punto de incendiar la casa. Pasaba largas horas en su cuarto, haciendo cálculos sobre las posibilidades estratégicas de su arma novedosa, hasta que logró componer un manual de una asombrosa claridad didáctica y un poder de convicción irresistible.

Lo envió a las autoridades acompañado de numerosos testimonios sobre sus experiencias y de varios pliegos de dibujos explicativos, al cuidado de un mensajero que atravesó la sierra, se extravió en pantanos desmesurados, remontó ríos tormentosos y estuvo a punto de perecer bajo el azote de las fieras, la desesperación y la peste, antes de conseguir una ruta de enlace con las mulas del correo. A pesar de que el viaje a la capital era en aquel tiempo poco menos que imposible, José Arcadio Buendía prometía intentarlo tan pronto como se lo ordenara el gobierno, con el fin de hacer demostraciones prácticas de su invento ante los poderes militares, y adiestrarlos personalmente en las complicadas artes de la guerra solar. Durante varios años esperó la respuesta. Por último, cansado de esperar, se lamentó ante Melquíades del fracaso de su iniciativa, y el gitano dio entonces una prueba convincente de honradez: le devolvió los doblones a cambio de la lupa, y le dejó además unos mapas portugueses y varios instrumentos de navegación.

De su puño y letra escribió una apretada síntesis de los estudios del monje Hermann, que dejó a su disposición para que pudiera servirse del astrolabio, la brújula y el sextante. José Arcadio Buendía pasó los largos meses de lluvia encerrado en un cuartito que construyó en el fondo de la casa para que nadie perturbara sus experimentos. Habiendo abandonado por completo las obligaciones domésticas, permaneció noches enteras en el patio vigilando el curso de los astros, y estuvo a punto de contraer una insolación por tratar de establecer un método exacto para encontrar el mediodía. Cuando se hizo experto en el uso y manejo de sus instrumentos, tuvo una noción del espacio que le permitió navegar por mares incógnitos, visitar territorios deshabitados y trabar relación con seres espléndidos, sin necesidad de abandonar su gabinete. Fue esa la época en que adquirió el hábito de hablar a solas, paseándose por la casa sin hacer caso de nadie, mientras Úrsula y los niños se partían el espinazo en la huerta cuidando el plátano y la malanga, la yuca y el ñame, la ahuyama y la berenjena.

De pronto, sin ningún anuncio, su actividad febril se interrumpió y fue sustituida por una especie de fascinación. Estuvo varios días como hechizado, repitiéndose a sí mismo en voz baja un sartal de asombrosas conjeturas, sin dar crédito a su propio entendimiento. Por fin, un martes de diciembre, a la hora del almuerzo, soltó de un golpe toda la carga de su tormento. Los niños habían de recordar por el resto de su vida la augusta solemnidad con que su padre se sentó a la cabecera de la mesa, temblando de fiebre, devastado por la prolongada vigilia y por el encono de su imaginación, y les reveló su descubrimiento:

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

—La tierra es redonda como una naranja.

Úrsula perdió la paciencia. «Si has de volverte loco, vuélvete tú solo», gritó. «Pero no trates de inculcar a los niños tus ideas de gitano». José Arcadio Buendía, impasible, no se dejó amedrentar por la desesperación de su mujer, que en un raptó de cólera le destrozó el astrolabio contra el suelo. Construyó otro, reunió en el cuartito a los hombres del pueblo y les demostró, con teorías que para todos resultaban incomprensibles, la posibilidad de regresar al punto de partida navegando siempre hacia el Oriente. Toda la aldea estaba convencida de que José Arcadio Buendía había perdido el juicio, cuando llegó Melquiades a poner las cosas en su punto. Exaltó en público la inteligencia de aquel hombre que por pura especulación astronómica había construido una teoría ya comprobada en la práctica, aunque desconocida hasta entonces en Macondo, y como una prueba de su admiración le hizo un regalo que había de ejercer una influencia terminante en el futuro de la aldea: un laboratorio de alquimia.

Para esa época, Melquiades había envejecido con una rapidez asombrosa. En sus primeros viajes parecía tener la misma edad de José Arcadio Buendía. Pero mientras este conservaba su fuerza descomunal, que le permitía derribar un caballo agarrándolo por las orejas, el gitano parecía estragado por una dolencia tenaz. Era, en realidad, el resultado de múltiples y raras enfermedades contraídas en sus incontables viajes alrededor del mundo. Según él mismo le contó a José Arcadio Buendía mientras lo ayudaba a montar el laboratorio, la muerte lo seguía a todas partes, husmeándole los pantalones, pero sin decidirse a darle el zarpazo final. Era un fugitivo de cuantas plagas y catástrofes habían flagelado al género humano. Sobrevivió a la pelagra en Persia, al escorbuto en el archipiélago de Malasia, a la lepra en Alejandría, al beriberi en el Japón, a la peste bubónica en Madagascar, al terremoto de Sicilia y a un naufragio multitudinario en el estrecho de Magallanes. Aquel ser prodigioso que decía poseer las claves de Nostradamus, era un hombre lúgubre, envuelto en un aura triste, con una mirada asiática que parecía conocer el otro lado de las cosas.

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

Usaba un sombrero grande y negro, como las alas extendidas de un cuervo, y un chaleco de terciopelo patinado por el verdín de los siglos. Pero a pesar de su inmensa sabiduría y de su ámbito misterioso, tenía un peso humano, una condición terrestre que lo mantenía enredado en los minúsculos problemas de la vida cotidiana. Se quejaba de dolencias de viejo, sufría por los más insignificantes percances económicos y había dejado de reír desde hacía mucho tiempo, porque el escorbuto le había arrancado los dientes. El sofocante mediodía en que reveló sus secretos, José Arcadio Buendía tuvo la certidumbre de que aquel era el principio de una grande amistad. Los niños se asombraron con sus relatos fantásticos. Aureliano, que no tenía entonces más de cinco años, había de recordarlo por el resto de su vida como lo vio aquella tarde, sentado contra la claridad metálica y reverberante de la ventana, alumbrando con su profunda voz de órgano los territorios más oscuros de la imaginación, mientras chorreaba por sus sienes la grasa derretida por el calor. José Arcadio, su hermano mayor, había de transmitir aquella imagen maravillosa, como un recuerdo hereditario, a toda su descendencia. Úrsula, en cambio, conservó un mal recuerdo de aquella visita, porque entró al cuarto en el momento en que Melquiades rompió por distracción un frasco de bicloruro de mercurio.

—Es el olor del demonio —dijo ella.

—En absoluto —corrigió Melquiades—. Está comprobado que el demonio tiene propiedades sulfúricas, y esto no es más que un poco de solimán.

Siempre didáctico, hizo una sabia exposición sobre las virtudes diabólicas del cinabrio, pero Úrsula no le hizo caso, sino que se llevó los niños a rezar. Aquel olor mordiente quedaría para siempre en su memoria, vinculado al recuerdo de Melquiades.

El rudimentario laboratorio —sin contar una profusión de cazuelas, embudos, retortas, filtros y coladores— estaba compuesto por un atanor primitivo, una probeta de cristal de cuello largo y angosto, imitación del huevo filosófico, y un destilador construido por los propios gitanos según las descripciones modernas del alambique de tres brazos de María la Judía. Además de estas cosas, Melquiades dejó muestras de los siete metales correspondientes a los siete planetas, las fórmulas de Moisés y Zósimo para el doblado del oro, y una serie de apuntes y dibujos sobre los procesos del Gran Magisterio, que permitían a quien supiera interpretarlos intentar la fabricación de la piedra filosofal.

Seducido por la simplicidad de las fórmulas para doblar el oro, José Arcadio Buendía cortejó a Úrsula durante varias semanas, para que le permitiera desenterrar sus monedas coloniales y aumentarlas tantas veces como era posible subdividir el azogue. Úrsula cedió, como ocurría siempre, ante la inquebrantable obstinación de su marido. Entonces José Arcadio Buendía echó treinta doblones en una cazuela, y los fundió con raspadura de cobre, oropimente, azufre y plomo. Puso a hervir todo a fuego vivo en un caldero de aceite de ricino hasta obtener un jarabe espeso y pestilente más parecido al caramelo vulgar que al oro magnífico. En azarosos y desesperados procesos de destilación, fundida con los siete metales planetarios, trabajada con el mercurio hermético y el vitriolo de Chipre, y vuelta a cocer en manteca de cerdo a falta de aceite de rábano, la preciosa herencia de Úrsula quedó reducida a un chicharrón carbonizado que no pudo ser desprendido del fondo del caldero.

Actividad 3. Desarrollo de cuestionario de comprensión inferencial de lectura de Gabriel García Márquez

1. El segundo nivel de comprensión lectora consiste en la relación del mundo según lo descrito en el texto que se cita a continuación:
 Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la
-

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales daban a conocer los nuevos inventos. (LingQ, s.f.).

Qué tipo de localidad es macondo y en qué época se sitúa la historia

- Macondo es un pequeño pueblo rural y la historia sucede muchísimos años
- Se trata de una localidad muy pobre dentro de una ciudad antigua
- Macondo es un pequeño poblado en la actualidad
- Se trata de una zona marginada dentro de una gran ciudad de la actualidad

La soledad es uno de los temas redundantes en la lectura, de hecho, cada personaje se describe en un aura de soledad, lo cual se puede evidenciar en la descripción que el autor hace de la vida de cada uno. A partir de esto, describe cómo percibes la soledad de los siguientes personajes:

- Úrsula
- José Arcadio Buendía
- Melquiades
- José Arcadio
- Aureliano Buendía
- Amaranta
- Rebeca
- Remedios, la bella

Explica suficientemente el sentido de la expresión: “El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlos había que señalarlas con el dedo”:

Explica suficientemente el sentido de la expresión: “El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlos había que señalarlas con el dedo”:

Explica suficientemente el sentido de la expresión: “El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlos había que señalarlas con el dedo”:

Explica suficientemente el sentido de la expresión: “El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlos había que señalarlas con el dedo”:

Explica lo que comprendes con la expresión: “el mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlos había que señalarlas con el dedo”

Actividad 4. Revise el siguiente comercial publicitario y responde las siguientes preguntas. Analizar la publicidad de la Figura 22 y conteste los siguientes interrogantes

¿Cuál es la principal intención comunicativa de este comercial?

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!
Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

- Describir los componentes de cicatricure haciendo énfasis en la regeneración de la piel
- Exponer detalladamente las causas de aparición de arrugas y líneas de expresión
- Promocionar cicatricure gel sosteniendo que es un producto eficaz para desvanecer arrugas y líneas de expresión

Figura 22
Publicidad de ejercicio de comprensión inferencial en publicidad audiovisual


Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=yuN1aUtRogI>

Fecha de entrega

2 semanas

Criterios de Evaluación:

Se evalúa el manejo del tema/actividad del estudiante, y el avance sobre cada actividad en cada nivel

% Evaluación

 Del 100% de las actividades, esta actividad tiene el (20%)
 La suma del % de evaluación de todas las actividades planteadas equivale al 100%

Módulo 3 Nivel de intertextual de comprensión crítica

El módulo 3 que se muestra en la Tabla 16 presenta el diseño curricular para el módulo 2, el cual contiene la descripción de cada una de las actividades contempladas, además de los componentes necesarios para evaluación y tiempo estimado para el desarrollo.

Tabla 16

Módulo 3 Nivel de intertextual de comprensión crítica

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!			
Módulo 3: Nivel de comprensión crítica			
Descripción:			
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los aspectos básicos teóricos del nivel de comprensión crítica en lectura - Desarrollar habilidades de comprensión crítica en lectura en los estudiantes de salud - Identificar los componentes del nivel crítico 			
Recursos didácticos			
- AVA señalada por el docente			
EVIDENCIA	Se espera un registro de participación en la plataforma AVA dispuesta para este curso, donde cada estudiante debe realizar el registro y las actividades para este módulo		
UNIDAD No 1:			
Tipo de Evidencia:	Desempeño	Conocimiento	X Producto
	ño		
Descripción:	<p>Actividad 1. Llevar a cabo la lectura de ¿Qué es la prediabetes? (Fundación Carlos Slim, 2024) obtenida en el link: https://pruebat.org/lo-que-debes-saber-para-aprender/ejercicio-nivel-de-comprension-critico/11408-230020. Una vez realizada la lectura responder el siguiente interrogante: según su interpretación ¿por qué es relevante esta información en el contexto de la salud pública del país? ¿qué medidas deben adoptar las instituciones para disminuir los índices de diabetes infantil? ¿qué información adicional aporta al texto analizado?</p>		

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

¿Qué es la prediabetes?

La **prediabetes** es un término que se utiliza cuando se está en riesgo de desarrollar **diabetes tipo 2**. Esto significa que el nivel de azúcar en la sangre es más alto de lo que debería ser. La mayoría de las personas que contraen **diabetes tipo 2**, primero desarrollan **prediabetes**. La buena noticia es que los cambios de estilo de vida pueden ayudar a conseguir que el azúcar en la sangre vuelva a la normalidad y evitar o retrasar la **diabetes**.

La **insulina** es una hormona que ayuda a las células del cuerpo a utilizar el azúcar (**glucosa**) para obtener energía. La **diabetes tipo 2** es una enfermedad crónica que ocurre cuando el páncreas no puede producir suficiente **insulina** y/o los tejidos del cuerpo no pueden utilizar la **insulina** adecuadamente. Esta hormona también ayuda al cuerpo a almacenar el azúcar adicional en el músculo, la grasa y las células hepáticas.

Sin **insulina**, el azúcar no puede entrar en las células para hacer su trabajo y por tanto se queda circulando en la sangre. Esto puede causar que los niveles de azúcar en sangre. Una persona tiene diabetes cuando el azúcar en la sangre permanece demasiado elevado demasiado el tiempo.

¿Qué causa la prediabetes?

Los médicos no saben exactamente qué causa la **prediabetes**. Las personas que tienen sobrepeso, no son físicamente activos, y tienen una historia familiar de **diabetes** son más propensas a la **prediabetes**. Las mujeres que han tenido diabetes gestacional tienen también más probabilidades de tener prediabetes.

¿Cuáles son los síntomas?

La mayoría de las personas con **prediabetes** no tienen ningún síntoma. Pero si tú tienes **prediabetes**, es necesario observar los signos de la **diabetes**, tales como:

- Sentirse muy sediento.
- Orinar con más frecuencia de lo habitual.
- Sentir mucha hambre.
- Visión borrosa.
- Perder peso sin proponérselo.

¿Cómo se diagnostica la prediabetes?

Una prueba de sangre puede determinar si usted tiene **prediabetes**. Puedes tener **prediabetes** si:

- Los resultados de tu prueba de hemoglobina A1c son 5.7 % al 6.4 %.
- Los resultados de tu prueba de glucosa en sangre en ayunas están entre 100 y 125 miligramos por decilitro.
- Los resultados de la prueba de tolerancia oral a la glucosa (TTOG) son 140 a 199 mg/dL (2 horas después del comienzo de la prueba).

¿Cómo se trata?

La clave para tratar la **prediabetes** y la prevención de la **diabetes tipo 2** es mantener tus niveles de azúcar en sangre en un rango normal. Tú puedes hacer esto al realizar algunos cambios en tu estilo de vida.

- **Controla tu peso.** Si tienes **sobrepeso**, perder tan solo una pequeña cantidad de peso puede ayudar. La reducción de **grasa** alrededor de tu cintura es particularmente importante.
- **Elige alimentos saludables.** Limita la cantidad de **grasa** que comes, y trata de comer alimentos que son altos en fibra. Trata de comer aproximadamente la misma cantidad de carbohidratos en cada comida. Esto ayuda a mantener el azúcar estable en la sangre. Los hidratos de carbono afectan el azúcar en la sangre más que otros nutrientes. Se encuentran en el azúcar y los dulces, granos, frutas, vegetales ricos en almidón, la leche y el yogur. Habla con tu médico, un especialista en **diabetes** o un dietista sobre un plan de alimentación que funcione para ti. Hay muchas maneras de controlar cuánto y cuándo comer.
- **¡Actívate!** Tú puedes hacer una **actividad moderada o vigorosa, o ambas cosas**. Poco a poco, aumenta la cantidad que haces todos los días. Es posible que desees nadar, andar en bicicleta o hacer otras actividades. Caminar es una manera fácil de hacer ejercicio.

Actividad 2. Para esta sección, se va a dar un repaso sobre los componentes de un mapa conceptual. Primero, en la Figura 23 se muestra la estructura de un mapa conceptual y la forma en que se debe leer.

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Figura 23

¿Cómo se lee un mapa conceptual?

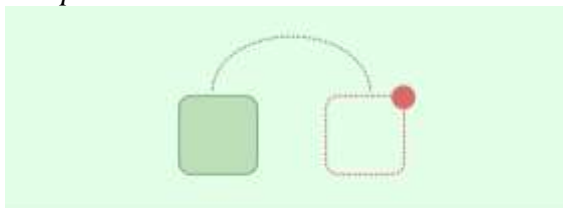


Fuente: <https://pruebat.org/lo-que-debes-saber-para-aprender/ejercicio-mapa-conceptual/11408-224099>

Luego, el estudiante debe identificar las partes del mapa conceptual ubicando en cada recuadro la información que corresponde. En la Figura 24, el estudiante debe colocar los elementos en el lugar que corresponde. Para tal fin, se debe arrastrar la figura y ponerla en la silueta punteada.

Figura 24

Elementos de un mapa contextual



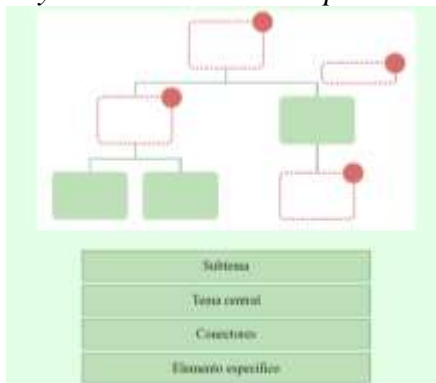
Fuente: <https://pruebat.org/lo-que-debes-saber-para-aprender/ejercicio-mapa-conceptual/11408-224099>

A partir de la Figura 25 el estudiante debe ubicar los componentes del tema central, subtemas, conectores y elementos específicos en el lugar correspondiente en el mapa conceptual.

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Figura 25

Tema central, subtema y conectores de un mapa conceptual

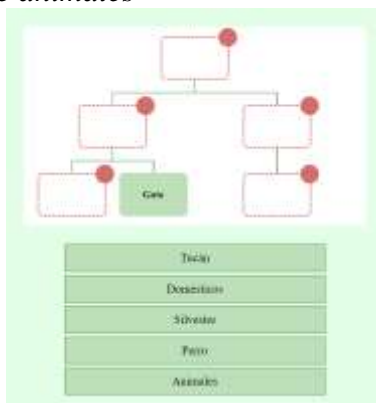


Fuente: <https://pruebat.org/lo-que-debes-saber-para-aprender/ejercicio-mapa-conceptual/11408-224099>

Posteriormente, en la Figura 26 cada estudiante debe ubicar el componente del mapa conceptual, según el tema principal, los subtemas, conectores y elementos específicos que corresponda.

Figura 26

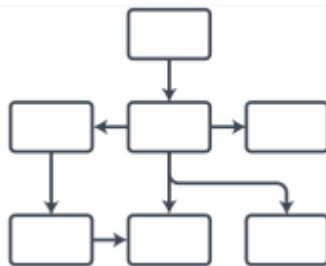
Mapa conceptual sobre animales



Fuente: <https://pruebat.org/lo-que-debes-saber-para-aprender/ejercicio-mapa-conceptual/11408-224099>

Posteriormente, a partir de la Figura 27 cada estudiante debe elaborar un mapa conceptual completo sobre la prediabetes. Cada tema debe por lo menos contener 5 subtemas y 5 elementos específicos, unidos a diferentes conectores.

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Figura 27*Mapa conceptual sobre prediabetes*

Actividad 3. Revise el video titulado: lectura focalizada en el siguiente link: [Comprensión lectora: la lectura focalizada \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Figura 28*Comprensión de lectura focalizada*

Fuente: [Comprensión lectora: la lectura focalizada - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=...)

Actividad 4. 1. Revise el video titulado: “5 mitos sobre las vacunas contra el covid-19”(BBC, 2021) que se encuentra en el siguiente enlace: [5 mitos sobre las vacunas contra el covid-19 - BBC News Mundo](https://www.bbc.com/news/health-57111111) . Una vez realice la lectura complete la siguiente Tabla 17 acerca de las estrategias que podrían ayudarte a cuestionar esos mitos y la utilidad de cada una de esas estrategias

Tabla 17*Estrategias sobre mitos de la lectura: 5 mitos sobre las vacunas*

¿Qué estrategias podrían ayudarle a validar o cuestionar esos mitos?

¿Por qué resulta útil esta estrategia?

1. Consultar artículos de fuentes oficiales como la Organización Mundial de la Salud (OMS).

2.

Porque indagar sobre las trayectorias profesionales o

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!	
	académicas de quienes difunden la información nos puede ayudar a entender qué tipo de conocimiento tienen sobre el tema
	3.
	4.
Fecha de entrega	2 semanas
Criterios de Evaluación:	Se evalúa el manejo del tema/actividad del estudiante y el avance sobre cada actividad en cada nivel
% Evaluación	Del 100% de las actividades, esta actividad tiene el (20%) La suma del % de evaluación de todas las actividades planteadas equivale al 100%

Módulo 4 *Metacomprensión de lectura (analítico-propositivo)*

El módulo 4 que se muestra en la Tabla 18 presenta el diseño curricular para el módulo 4, el cual contiene la descripción de cada una de las actividades contempladas, además de los componentes necesarios para evaluación y tiempo estimado para el desarrollo.

Tabla 18

Módulo 4. Metacomprensión de lectura crítica

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!	
Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona	
Módulo 4: Metacomprensión de lectura crítica	
Descripción:	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los aspectos básicos teóricos del nivel de comprensión crítica en lectura - Desarrollar habilidades de comprensión crítica en lectura en los estudiantes de salud - Identificar los componentes del nivel crítico 	
Recursos didácticos	
<ul style="list-style-type: none"> - AVA señalada por el docente 	
EVIDENCIA	Se espera un registro de participación en la plataforma AVA dispuesta para este curso, donde cada estudiante debe realizar el registro y las actividades para este módulo
UNIDAD No 1:	
Tipo de Evidencia:	Desempeño Conocimiento X Producto
Descripción:	Actividad 1. En la Tabla 19 se revisan las principales diferencias entre comprensión y metacomprensión, para que el estudiante reconozca las habilidades de adquirir una habilidad de metacomprensión de la lectura de un texto.

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

Tabla 19

Comprensión y metacomprensión lectora

Comprensión	Metacomprensión
Permite decodificación de texto	Hace que estudiantes sean consciente lo que leen
Desarrolla la fluidez en el proceso lector	Se evalúa a partir del conocimiento previamente adquirido y el que recientemente se adquirió
Incrementa el vocabulario	Evalúa el conocimiento adquirido previamente y se contrasta con la actualización de conocimiento
Se tiene conocimiento y razonamiento previo	El alumno es consciente de cuándo y cómo evaluar el proceso lector
Ayuda a desarrollar la memoria funcional y atención	

Posteriormente, cada estudiante revisa el video (ver figura 29) “**estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora**” (link: [ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR TU COMPRESIÓN LECTORA / ESCRITURA CREATIVA - YouTube](#)) para comprender la identificación de los tipos de texto siguiendo los pasos de: 1) prelectura, 2) durante lectura, 3) Después de lectura.

Figura 29

Estrategia cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión de lectura



Fuente: [ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS PARA MEJORAR TU COMPRESIÓN LECTORA / ESCRITURA CREATIVA - YouTube](#)

¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!

Elaborado por: Katherinne Camargo Bayona

Actividad 2. Para esta actividad cada estudiante debe realizar la realizar el siguiente cuestionario: link: [El cambio climático, Greta Thunberg \(youtube.com\)](#) (ver video Figura 30). Luego responder el cuestionario que se indica a continuación

Figura 30

Video: *El cambio climático, Greta Thunberg*



Fuente: [El cambio climático, Greta Thunberg - YouTube](#)

- ¿A quién pertenece la autoría del video?
- ¿Para qué se hace referencia al texto *El enemigo del pueblo* de Ibsen?
- ¿Por qué y para qué se produce el video?, ¿con qué propósito o intención comunicativa?
- ¿Cuál es el punto de vista o la postura de Diana Uribe sobre el tema central tratado?
- ¿Está usted de acuerdo con esa postura?, ¿por qué?

Fecha de entrega	2 semanas
Criterios de Evaluación:	Se evalúa el manejo del tema/actividad del estudiante, y el avance sobre cada actividad en cada nivel
% Evaluación	Del 100% de las actividades, esta actividad tiene el (20%) La suma del % de evaluación de todas las actividades planteadas equivale al 100%

Análisis comparativos de resultados

La implementación del AVA se llevó a cabo mediante Google Classroom mediante código de acceso opn13io a través del link:

<https://classroom.google.com/c/NzEzOTMwNTAyODYz?cjc=opnl3io> como se observa en la Figura 31. Sobre este, se obtuvo una participación de 100 estudiantes para el desarrollo de cada uno de los cuatro módulos diseñados. Sobre la percepción de los estudiantes en el manejo de la herramienta AVA, se encontró mayor participación en los módulos 1 y 2, y una menor participación en el módulo 4.

Figura 31

Evidencias de implementación de escenario AVA en Google Classroom



Actividad
Módulo 1.



Actividad
Módulo 2

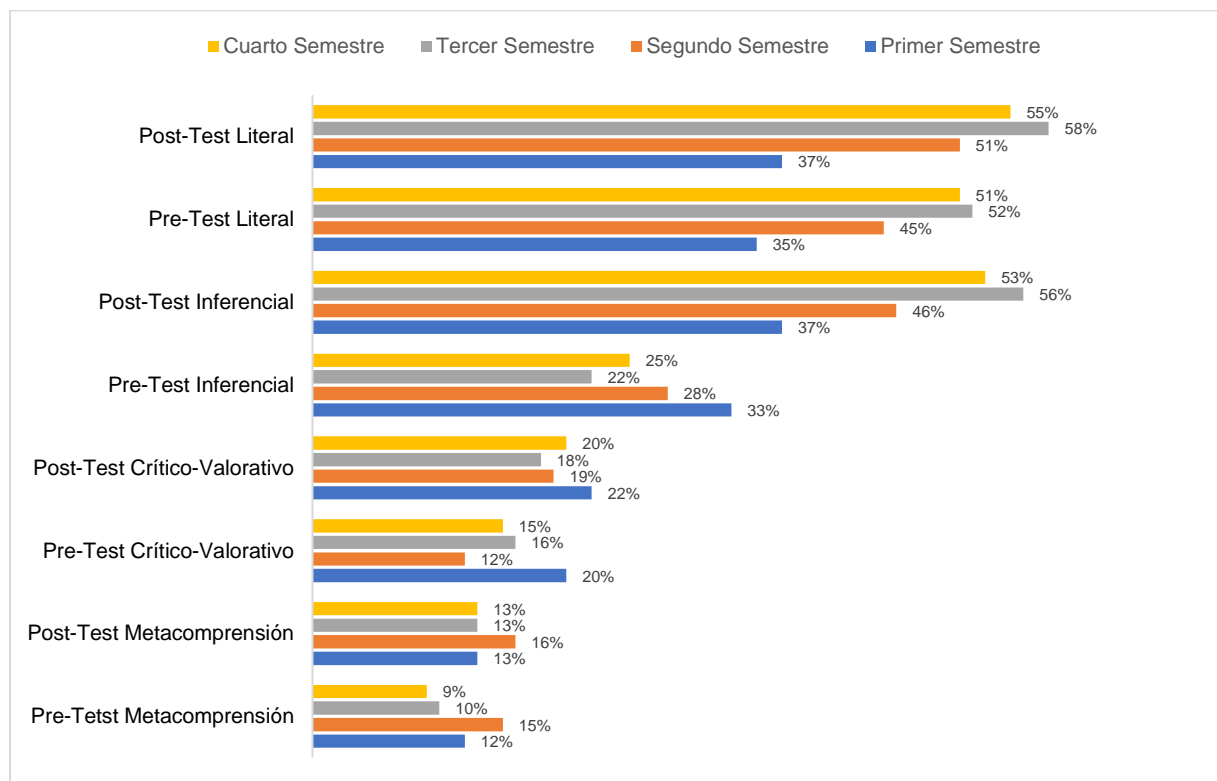
Fuente: <https://classroom.google.com/c/NzEzOTMwNTAyODYz?cjc=opnl3io> Código: opnl3io

Así mismo, se implementó el post-test del Anexo 1 con el fin de realizar un análisis comparativo. En primer lugar, los resultados de la Figura 32 muestran el pre y post-tes de la habilidad lectora de los estudiantes ECISA. Al respecto, se evidencia que los estudiantes de octavo semestre tuvieron una mejora en la habilidad literal e inferencial de lectura, lo que sugiere que mejoró el reconocimiento de los términos en un texto, por tanto, la interpretación de párrafos

y oraciones, pero no desde un proceso lineal, tal y como lo definió la teoría de Cubides Ávila et al., (2017).

Figura 32

Pre-Test Vs Post-Test habilidad lectora de los estudiantes ECISA



Fuente: Elaboración propia a partir de análisis estadístico

El gráfico presenta un análisis comparativo entre los resultados obtenidos por los estudiantes de ECISA en un Pre-Test y un Post-Test relacionado con habilidades lectoras, diferenciando las habilidades específicas evaluadas: literal, inferencial, crítico-valorativo y metacomprensión. Referente a la habilidad literal, se observa un incremento en todos los grados del Pre-Test al Post-Test, en los últimos grados, muestra el mayor desempeño en el Post-Test (58%), seguido de Noveno (55%). Con la habilidad inferencial, también hay un aumento significativo del Pre-Test al Post-Test en todos los grados. Los estudiantes de últimos semestres

sobresalen en esta habilidad durante el Post-Test (56%). Desde la habilidad Crítico- Valorativa, aunque hay una mejora del Pre-Test al Post-Test, los porcentajes son más bajos en comparación con las habilidades Literal e Inferencial, los últimos semestres alcanzan el 46% en el Post-Test, siendo el mejor resultado entre los grados. Respecto a la habilidad de metacompreensión, es la habilidad con menor desarrollo tanto en el Pre-Test como en el Post-Test, aunque los resultados mejoran en el Post-Test, el rango se mantiene bajo (alrededor de 16% en promedio).

Con respecto a la habilidad crítica valorativa, fueron los estudiantes de últimos semestres los de mejor desempeño (ver Figura 32) en términos de la capacidad de emitir juicios del contenido de un texto, a razón de consolidar reflexiones lógicas. Esto también se relaciona con la mejora del aprendizaje significativo a través del AVA, porque la didáctica de la lectura que se basó en ejercicios no rutinarios dio paso a la construcción de aprendizaje significativo, como parte de la transformación y construcción del conocimiento de acuerdo con lo señalado por Limas (2018).

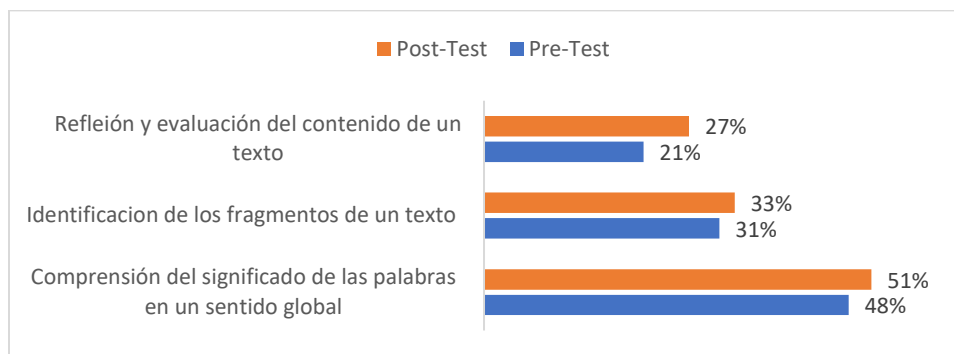
Por lo tanto, sobre la habilidad metacompreensiva, fueron los estudiantes de noveno semestre los de mejor desempeño, en la medida en que los estudiantes desarrollaron mejores formas de identificación de errores en un texto, lo que se referencia por la mejoría en los procesos perceptivos visuales y tácticos como lo explicó Cubides (2017).

Así mismo, en la Figura 33 muestran los resultados comparativos sobre el análisis global de la habilidad de reflexión y evaluación de un texto. Se evidencia que el factor de mejor desempeño luego de la implementación del AVA fue la comprensión del significado de palabras, seguido de la identificación de fragmentos de un texto. Esto demuestra que, se potenció la dilucidación de conceptos como parte de la alfabetización que planteó la teoría de Cassany (2004), producto de la decodificación literal, a razón de poder entender el conjunto de términos a

partir de conocimientos previos para elementos como un poema, una noticia o manuales de instrucciones.

Figura 33

Pre-Test Vs Post-Test reflexión y evaluación del contenido de un texto

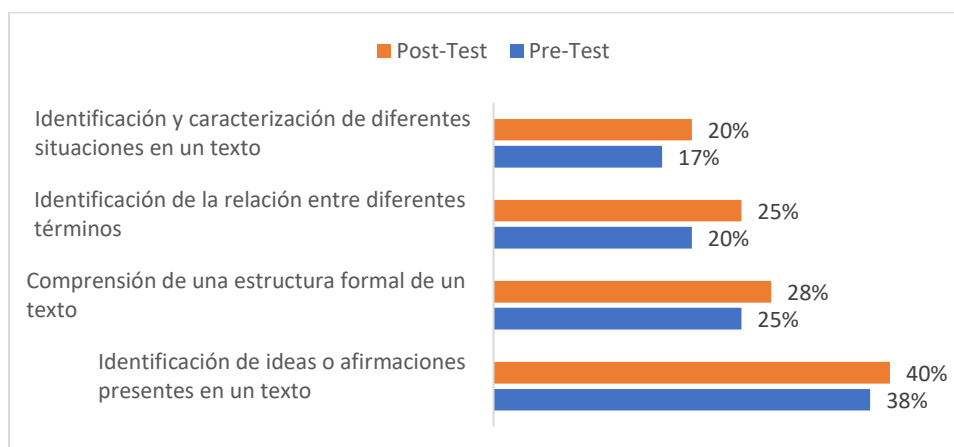


Fuente: Elaboración propia a partir de análisis estadístico

Por último, en la Figura 34 se presentan los resultados pre y post-test para la comprensión del significado de las palabras en un sentido global. Se encontró que la identificación de ideas o afirmaciones fueron las de mayor impacto entre la población de estudio, seguido de la comprensión de una estructura formal en un texto.

Figura 34

Pre-Test Vs Post-Test de comprensión del significado de las palabras en un sentido global



Fuente: Elaboración propia a partir de análisis estadístico

Conclusiones

Objetivo 1. Identificar las habilidades lectoras de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD mediante una prueba diagnóstica: se encontró que las habilidades de lectura crítica de los estudiantes están delimitadas por falencias de contextualización, fundamentalmente porque no se tienen establecidas estrategias de prelectura, lectura y poslectura. Esto a su vez, se ve reflejado en la falta de objetividad para reconocer intenciones presentes en los textos, entre las que se destacan representaciones fonológicas, ortográficas y semánticas. Entre las causas más notorias, se debe a que no existe una representación mental en el escrito, por la falta de habilidades de generación de lluvia de ideas, cuadros sinápticos, mapas conceptuales, tablas de filtración de información que faciliten la interpretación y análisis de documentación técnica. Todo lo anterior, ha desencadenado falencias en los niveles de lectura: literal, inferencial, de comprensión crítica y en la metacompreensión, siendo los de comprensión crítica y metacompreensión los de mayor dificultad, porque no se evidencia una adecuada valoración y formación de juicios para elaborar argumentos sólidos según conocimientos previos. Finalmente, en términos generales se consideró que la población de estudio presentó un nivel de lectura crítica media (2 a 3 según la escala ICFES, 2018), lo que demostró que tienen capacidad de reconocer la macroestructura de un texto, es decir comprender el sentido global y la información explícita, pero no se tiene la capacidad de interpolar la información de un texto a un escenario local a razón de establecer la resolución de problemas desde el planteamiento de perspectivas hipotéticas.

Objetivo 2. Caracterizar las ventajas y desventajas que destacan un AVA desde la pertinencia de lectura crítica. A partir de la revisión de literatura, se identificó la metodología PACIE como la más destacaba en los ambientes AVA, en la medida en que se logra incentivar al

estudiante, teniendo en cuenta aspectos que integran la imagen, el contenido, la necesidad de autoaprendizaje y la inclusión de tecnologías que van desde las más básicas hasta las que se soportan en inteligencia artificial. De hecho, este último aspecto de la integración de multiplataformas y recursos tecnológicos, es la ventaja más notoria en un AVA, porque facilita la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se caracteriza en didácticas activas y colaborativas. Por un lado, las estrategias activas tienen que ver con el manejo de contenido híbrido (lecturas, videos, juegos, presentaciones, material online/offline, etc.), en cambio, las estrategias colaborativas están relacionadas en el desarrollo de foros, paneles, chats, etc., con el fin de siempre mantener una retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, las desventajas identificadas en un ambiente AVA son pocas en comparación con las ventajas y tienen que ver con la resistencia al cambio que procede del modelo pedagógico, ya sea porque el docente no se actualiza en competencias digitales o por la poca adherencia de los usuarios a los contenidos y las temáticas propuestas.

Objetivo 3. Diseñar una estrategia didáctica mediada desde un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA para fortalecer las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD. Se diseñó un curso en un ambiente AVA denominado: ¡Aprendamos a leer y escribir con sentido crítico!, los cuales se clasificaron en 4 módulos: 1) el primer módulo concibió el desarrollo de actividades para fortalecer el sentido literal, a partir del reconocimiento de los contenidos explícitos de un texto. 2) por su parte, el segundo módulo se contempló en actividades para el fortalecimiento del nivel inferencial, es decir para ejercitar las habilidades sobre los componentes implícitos de un texto. Así mismo, el 3) tercer módulo incluye ejercicios para fortalecer el nivel intertextual de lectura crítica. Por lo tanto, se propusieron análisis de lecturas focalizadas, y estrategias de comprensión desde la

creación de mapas conceptuales. Finalmente, el 4) módulo cuarto se basó en estrategias analíticas-propositivas para la metacognición de lectura, a través de los cuales se formaliza el pensamiento crítico de la propuesta pedagógica, tales como estrategias cognitivas de prelectura, lectura y post-lectura.

Por último, la respuesta a la pregunta problema **¿Cómo fortalecer las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de la Escuela ciencias de la salud UNAD a partir de la implementación de una estrategia didáctica en un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA?**

Se encontró que las habilidades de lectura crítica se fortalecen teniendo en cuenta criterios que van desde la comprensión del texto, análisis crítico, uso de herramientas de búsqueda, organización del proceso de lectura (pre-lectura, lectura y postlectura) y presentación visual de la interpretación, análisis y argumentación. Por lo anterior, la comprensión del texto en un ambiente AVA se demuestra con la identificación precisa de un texto, canalizando ideas clave y la interrelación entre estas. Por su parte, el análisis crítico se debe a la revisión exhaustiva que realice el estudiante sobre la veracidad de la información suministrada, ya sea desde la identificación de fortalezas y debilidades en un texto, y la calidad de las evidencias y argumentos presentados. Seguidamente, el uso de herramientas de búsqueda se basa en el fortalecimiento de las habilidades de las multiplataformas y recursos tecnológicos contenidos en el AVA. Por último, la organización del trabajo se basa en una estructura clara y lógica soportado en una redacción precisa y coherente en el desarrollo de las actividades propuesta en un AVA. Así, la presentación visual se identifica por la puesta limpia y atractiva del desarrollo de las actividades, haciendo uso de gráficos, tablas y formatos.

La lectura crítica es una habilidad esencial para desarrollar profesionales de la salud que no sólo sean competentes, sino también éticos y responsables. Esta capacidad les permite filtrar,

analizar y evaluar información de manera efectiva, asegurando que las decisiones tomadas sean informadas, relevantes y beneficiosas para los pacientes y la sociedad en su conjunto. De hecho, dominar la lectura crítica no sólo asegura que los profesionales sean más eficientes en su práctica diaria, sino que también es un pilar importante en la mejora continua de la calidad de la atención médica, permitiéndoles adaptarse a los avances científicos y éticos en el campo.

Recomendaciones

En primera instancia, se recomienda llevar a cabo estudios desde un enfoque longitudinal y no transversal en un estudiante de ciencias de la salud UNAD durante varios semestres académicos, a partir del uso de un AVA, con el fin de ir actualizando la estrategia pedagógica de acuerdo a las necesidades y problemáticas que van surgiendo ante las demandas de un ambiente altamente globalizado e interconectado.

Así mismo, se sugiere la implementación de baterías estandarizadas en lectura crítica nacional e internacional, tales como las sugeridas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), además de prácticas de comprensión de lectura más especializadas como la Alternative Learning Systems- ALS (Argumentación, Crítica de pares y Marco de instrucción de lectura orientado a tareas). De esta manera, el fortalecimiento en lectura crítica será de forma integral, además que se miden frecuentemente las habilidades que van adquiriendo los estudiantes a lo largo de la intervención de las propuestas pedagógicas.

Finalmente, se recomienda centrar el uso de un AVA en herramientas de Inteligencia Artificial IA, en la medida en que no solo se fortalece la capacidad de búsqueda ilimitada de información, sino que se mejora la capacidad de evaluación de la veracidad, así como formar mejores lectores, siendo un aspecto crucial descuidado en la educación superior, en gran medida por el facilismo del mundo digital y globalizado.

Referencias Bibliográficas

- Abdullah, K. B. (1994). *The critical reading and thinking abilities of Malay secondary school pupils in Singapore*. University of London, 1.
[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10018982/7/Abdullah, Kamsiah Binte_Redacted.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10018982/7/Abdullah_Kamsiah_Binte_Redacted.pdf)
- Albornoz, M., Barrere, R., Osorio, L., & Sokil, J. (2020). *La respuesta de la ciencia ante la crisis del COVID-19*. Papeles Del Observatorio, 16.
- Arias, G. (2018). *La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico*. Revista Boletín Redipe, 7, 86–94. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1438>
- Arias, G. E. (2020). *Módulo de Lectura Crítica*. Editorial Redipe. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/03/Libro-modo-de-lectura-critica.pdf>
- Awang, H., Aji, Z. M., Yaakob, M. F. M., Osman, W. R. S., Mukminin, A., & Habibi, A. (2018). *Teachers' intention to continue using Virtual Learning Environment (VLE): Malaysian context*. Journal of Technology and Science Education, 8(4), 439–452.
<https://doi.org/10.3926/jotse.463>
- BBC. (2021). *5 mitos sobre las vacunas contra la covid-19 - BBC News Mundo*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/media-56365112>
- Boisvert, J. (2005). *La formation de la pensée critique en sciences de la nature, design d'intérieur et soins infirmiers*. Pédagogie Collégiale, 18(3), 36–42.
- Bolívar, A. (2019). *Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo*. Literatura y Linguística, 40, 355–375. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2071>
- Bunner, T. (2017). *When we listen: Using student voices to design culturally responsive and just schools*. Knowledge Quest, 45(3), 39-45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125336.pdf>

- Bustos, A., & Coll, C. (2010). *Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje*.
Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(44), 163–184.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf>
- Campos, J. P., & Sulbarán, M. J. (2024). *Metodología didáctica audiovisual para el manejo óptimo de las aulas virtuales del instituto superior universitario “Stanford” período noviembre 2022 – abril 2023*. Polo Del Conocimiento, 9(1), 298–326.
<https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6379>
- Cañaveral, L., Nieto, A., & Vaca, J. (2020). *El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía* [Tesis, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Cando, A., & Rivero, Y. (2021). *Estrategia de trabajo colaborativo mediante entornos virtuales para la redacción científica de la universidad de Israel*. Revista Universidad y Sociedad, 13(3), 38–49. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n3/2218-3620-rus-13-03-38.pdf>
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión*. Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y Vida.
- Cien Años de Soledad de Gabriel García Márquez, Capítulo 1 (1) (s.f.). LingQ.
<https://www.lingq.com/es/aprende-espanol-en-linea/courses/1041134/capitulo-1-1-11860837/>
- Cifuentes, J., Chacón, J., & Fonseca, L. (2020). *Análisis de los resultados de las Pruebas Saber Pro en estudiantes de la licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Plumilla Educativa, 25(1), 125–151.
<https://doi.org/10.30554/pe.1.3833.2020.No>

Colombia Aprende. (2017). *Tipo de texto según intención comunicativa*.

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/HSDP2C18LJP/V4MRZNHJAIX/38715>

Cubides Ávila, C. P., Rojas Higuera, M., & Cárdenas Soler, R. N. (2017). *Lectura Crítica*.

Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184–197.

<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>

De Zubiría, M. (2001). *La Teoría de las seis lecturas*. *Fundación Alberto Merani Para El*

Desarrollo de La Inteligencia - FAMDI.

Díaz, J. P., Bar, A. R., & Ortiz, M. C. (2015). *La lectura crítica y su relación con la formación*

disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de La Educacion Superior*, 44(176),

139–158. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.006>

Durso, S. de O., & Decoster, S. R. A. (2022). *Analysis of the relation between academic*

performance and learning strategies of undergraduate students in Distance Education.

Revista Catarinense Da Ciência Contábil, 21, 1–19. [https://doi.org/10.16930/2237-](https://doi.org/10.16930/2237-7662202233032)

[7662202233032](https://doi.org/10.16930/2237-7662202233032)

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores, 156.

Fundación Carlos Slim. (2024). *La prediabetes Practica el tercer nivel de comprensión (crítico)*.

<https://pruebat.org/lo-que-debes-saber-para-aprender/ejercicio-nivel-de-comprension-critico/11408-230020>

Giroux, H. (1990). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern*

Age. *Teaching Education*, 3(1), 149–152. <https://doi.org/10.1080/1047621900030122>

Gómez, M. (2021). *Critik-App: una alternativa didáctica hacia la lectura crítica*. In *Universidad*

Pedagógica Nacional.

- Granja, D. O. (2015). *Constructivism as theory and teaching method*. *Sophia*, 19(2), 93–110.
<https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Gros, B. (2014). *Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria*. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 28(1), 115–128.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190008>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación (M. G. Hill, Ed.; Sexta Edic)*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014b). *Metodología de la Investigación*. In McGraw Hill. Mc. Graw Hill.
- ICFES. (2018a). *Cuadernillo de Preguntas. Módulo de Lectura Crítica Saber Pro. Ministerio de Educación*.
https://s3.amazonaws.com/uaovirtualasset/assets/img_cursos/fotos_saberpro/Documentos/Cuadernillo-de-preguntas-lectura-critica.pdf
- ICFES. (2018). *Niveles de Desempeño Módulo de Lectura Crítica*. Gobierno de Colombia Mineducación - ICFES, 1.
- ICFES. (2020). *Establecimiento de estándares de desempeño: descripción de niveles y puntos de corte*. Instituto Colombiano Para La Evaluación de La Educación.
<https://www.icfes.gov.co/documents/39286/443287/Niveles+de+desempe%C3%B1o.pdf>
- ICFES. (2022). *Análisis de Datos Examen Saber Pro*. <https://www.icfes.gov.co/analisis-de-datos>
- Jaramillo, L. M., & Puga, L. A. (2016). *El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación*. *Sophía*, 2(21), 31.
<https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.01>

- Kauts, A., & Kaur, S. (2018). *Virtual Learning Environment: Enhancing the Teaching and Learning Process*. Guru Nanak Dev University, April, 30–37.
- Leyva, E. M. R. (2009). *Investigacion Bibliotecologica*, 23(47), 161–188.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n47/v23n47a7.pdf>
- Limas, N. (2018). *Estrategia didáctica de la teoría a la práctica en la administración estratégica*. Repositorio Universidad Libre de Colombia.
[https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15972/TESIS_FINAL_NELSON LIMAS.pdf?sequence=1](https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15972/TESIS_FINAL_NELSON_LIMAS.pdf?sequence=1)
- Mahani, S. (2023). *Applying Culturally Relevant Pedagogy to Online Learning*. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 15(1), 23–34. https://www.researchgate.net/profile/Xeturah-Woodley/publication/318194824_Celebrating_Difference_Best_Practices_in_Culturally_Responsive_Teaching_Online/links/59ef1791a6fdcc3ffa7e96fd/Celebrating-Difference-Best-Practices-in-Culturally-Responsive-Teaching-Online.pdf
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>
- Ministerio de Educación de España. (2018). *Estrategia No. 3 Superestructura de Textos*.
<http://ftp.mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad4/documentos/estrategia/estrategia3.pdf>
- Miranda, Y., & Rodríguez, P. (2021). *Pertinencia de ambientes virtuales de aprendizaje, como estrategia de trabajo autónomo para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad de La Costa.

- Montenegro, E., & Jankowski, N. A. (2017). *Equity and Assessment: Moving Towards Culturally Responsive Assessment*. National Institute for Learning Outcomes Assessment, 29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574461.pdf>
- Montes, J. F., & Nañez, J. J. (2020). *Validación del diseño de un ambiente virtual de aprendizaje para el curso de ética y filosofía política del programa de ciencias políticas bajo las características del aprendizaje significativo de la Universidad del Tolima*. *Revista Vía Innova*, 7(1), 6–20. <https://doi.org/10.23850/2422068x.2641>
- Montoya, L., & Valeta, M. (2022). “*Leer Historietas Me Hace Increíble*”: *Una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo para la Comprensión de Textos Narrativos tipo Historieta*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/137ecd3f-77da-4296-b3f7-f7b58e211b22/content>
- Morales, J. (2018). *Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica*. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 7(2), 175–192. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>
- Morales, J. (2018b). *Reseña crítica de la obra: La importancia de leer y el proceso de liberación de Paulo Freire*. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 1–5.
- Morales, J. (2021). *Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2).
- OCDE. (2018). *El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. In Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

- Rodriguez, F., & Carvajal, M. (2020). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de media vocacional del municipio de Pitalito Huila, tomando como referentes investigaciones a nivel nacional e internacional*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 102-undefined.
- <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34749/fyrodriaguezc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, M. V. (2018). *El ABC de la lectura crítica científica para estudiantes y profesionales de la salud* (ISBN 978-9, Vol. 02, Issue Marzo). Editorial Universitaria (UES).
- Roncancio, C. (2019). *Tesis Doctoral: Evaluación de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) de la niversidad Santo Tomas Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación el sistema learning object review instrument (LORI)*. Universitat de Les Illes Balears, 1–293.
- Saldarriaga, M. P. J., Bravo, M. G. R., & Loor, M. M. R. (2016). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. Dominio de Las Ciencias, 2(3), 127–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). *Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica*. Acción Pedagógica, 16(1), 58–68.
- Tisocco, A. E., Daniela, M., Rodriguez, D. L., & Laura, M. (2021). *El diseño de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) para aspirantes a la universidad*. Universidad Tecnológica Nacional.

- Velasco, J. C. C., Gallardo, V. P. S., & Naranjo, L. M. J. (2020). *Mobile-Learning mediated with PACIE methodology for constructivist knowledge*. *Sophia(Ecuador)*, 2020(28), 139–162.
<https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.05>
- Woodley, X., Hernandez, C., Parra, J., & Negash, B. (2017). *Celebrating Difference: Best Practices in Culturally Responsive Teaching Online*. *TechTrends*, 61(5), 470–478.
<https://doi.org/10.1007/s11528-017-0207-z>
- Zárate, A. (2019). *Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99), 181–206.

Apéndices

Apéndice A

Instrumento de diagnóstico de lectura crítica

TEST DE DIAGNÓSTICO DE LECTURA CRÍTICA

Querido estudiante, gracias por tu participación en este cuestionario de Lectura Crítica. Dispones de 40 minutos para dar respuesta a 24 preguntas de selección múltiple. De esta manera, contribuyes en la investigación de resultados de un estudio de maestría basado en una estrategia didáctica a partir de en un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA para el fortalecimiento en lectura crítica en estudiantes de ciencias de la salud UNAD. Recuerda que los datos y resultados obtenidos en [este test](#) son de interés exclusivamente académico.

Responsable: Katherinne Camargo Bayona

CONSENTIMIENTO INFORMADO Su participación en este cuestionario no tiene implicaciones académicas, solo es de interés investigativo para el desarrollo de un proyecto de maestría titulado: Propuesta de una estrategia didáctica basada en un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA para el fortalecimiento en lectura crítica en estudiantes de ciencias de la salud UNAD. Por tal razón, sus datos serán protegidos [de acuerdo a lo](#) concerniente a la Resolución 8430 de 1993.

- A. Acepto
- B. NO Acepto

Indique a qué programa de estudio pertenece

- A. Tecnología en Radiología en Imágenes Diagnósticas
- B. Administración en Salud
- C. Tecnología Regencia de Farmacia

□ D. Tecnología Seguridad y Salud en el Trabajo

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 Y 2 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

La medicina popular colombiana conserva una amplia serie de conocimientos empíricos sobre gran diversidad de recursos botánicos, que han sido esenciales para el cuidado de la salud. Pero, con la oficialización de la medicina a finales del siglo XIX, la creación de las primeras escuelas de medicina y de farmacia y la creación de una legislación que buscaba regular estas disciplinas, muchos de estos conocimientos fueron rechazados al igual que sus prácticas médicas. Paradójicamente, mientras la medicina oficial negaba los conocimientos populares, se servía de ellos para desarrollar muchos de los avances farmacéuticos de los que se vale la medicina oficial para sus tratamientos. Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud, la atención primaria en salud por parte de la medicina oficial cubre apenas a un 20 % de la población en los países en vías de desarrollo, mientras que el 80 % tiene que recurrir a otras prácticas médicas populares y lo hace en gran parte por la poca garantía de acceso y de aseguramiento de la población pobre. Lo anterior sigue generando inconformidad en quienes practican la medicina oficial pues consideran que la medicina popular no representa un conocimiento válido porque no se fundamenta en pruebas científicas y no está regulada. Sin embargo, ambas medicinas pueden llegar a ser complementarias si se estudian de manera juiciosa y se determinan cuáles de las prácticas y de los recursos botánicos usados por la medicina popular son perjudiciales y cuáles brindan alternativas de salud a las poblaciones necesitadas. De esta manera, también se promueve la inclusión, el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural y por los conocimientos populares.

Tomado y adaptado de: Prieto Guano, Oriana. (2011). Proyecto de investigación sobre medicina popular.

- 1) Según el texto, para que la atención primaria en salud, por parte de la medicina oficial, pueda atender a más del 20 % de la población, sería necesario principalmente**
- A) promover sistemas de financiación adecuados y equitativos que canalicen los necesarios para lograr una atención de mejor calidad y con mayor cobertura
 - B) prever el envejecimiento demográfico de la población, las estructuras familiares cambiantes, y el de los mercados de trabajo informales.
 - C) respetar el derecho a los servicios de salud, el respeto a las diferencias culturales y a los principios de igualdad y de no discriminación.
 - D) crear un sistema de información, con un enfoque de Derechos Humanos, que permita evaluar los avances en salud

2) La promoción de estudios académicos para determinar cuáles de las prácticas usadas por la medicina popular son perjudiciales y cuáles brindan alternativas de salud implica que

- A) se prolongue la inconformidad de quienes practican la medicina oficial.
- B) se inicien procesos de regulación oficiales sobre este tipo de prácticas.
- C) se derogue la ley de que la medicina científica es la única oficial.
- D) se extienda la brecha entre la medicina química y la medicina botánica.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 3 Y 4 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

DEFENSA DE LA FIESTA BRAVA
Jorge Nacif

La *fiesta de los toros* es uno de los espectáculos más antiguos de la humanidad, sus primeros antecedentes datan de la antigua Grecia. Desde entonces, este juego tuvo muchos detractores. Los que están en contra de la fiesta, argumentan que se "tortura" al toro con las banderillas, y claro, que la res es muerta en el ruedo.

Sin embargo, creo que los opositores no entienden en lo más mínimo lo que es el toreo. La tauromaquia es, ante todo, un arte pues posee dos características fundamentales: la estética y la técnica, aunque el arte es un concepto subjetivo, casi siempre cumple con estos dos elementos. Pero el arte del toreo tiene algo más: el peligro. Decía David Silveti que el don más generoso de un artista es poner en juego la vida misma.

Para los que no sepan, los puyazos que dan los picadores tienen un objetivo claro. La carne del toro se come y como esta se contamina por la adrenalina, el puyazo sirve para descongestionar al toro, mientras sangra, se va purificando. Por otra parte, la muerte del toro debe ser entendida como algo natural, toda vida termina en la muerte, la única certeza que tenemos siempre.

Finalmente se habla de los derechos de los animales, bueno, esto se oye bien pero es una falacia, el término de derecho es un concepto meramente humano. Lo importante en una sociedad es garantizar los derechos de los hombres.

Olé...

Adaptado de: Nacif, Jorge. "Defensa de la fiesta brava". Disponible en: <http://de10.com.mx/detalle416.html>

3) En el segundo párrafo, se desvirtúa a los opositores de la tauromaquia

- A) citando la opinión de una fuente reconocida como David Silveti.

- B) denunciando su falta de comprensión del arte del toreo.
- C) alabando la forma en que se tortura al animal en el ruedo.
- D) señalando el carácter natural de la muerte del toro.

4) Entre las razones dadas por Jorge Nacif para sustentar su tesis, resulta una falacia

- A) decir que es un arte, pues para otras personas la tauromaquia puede no tener absolutamente nada de artístico.
- B) citar a David Silveti, pues él es un reconocido torero que evidentemente tendrá la misma opinión del autor respecto a la tauromaquia.
- C) recurrir a un referente histórico para expresar que, aunque desde los inicios de la tauromaquia ha habido detractores, nunca han logrado impedirla.
- D) indicar que el toro, como todos los seres, debe morir, porque establece una analogía entre un hecho natural y la muerte provocada.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 5 Y 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE

INFORMACIÓN.

LA DOCTRINA TRUMAN

En su discurso de posesión como presidente de Estados Unidos el 20 de enero de 1949, Harry Truman anunció al mundo entero su concepto de "trato justo". Un componente esencial del concepto era su llamado a Estados Unidos y al mundo para resolver los problemas de las "áreas subdesarrolladas" del globo:

Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes... Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor... Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático... Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno (Truman, 1964).

La doctrina Truman inició una nueva era en la comprensión y el manejo de los asuntos mundiales, en particular de aquellos que se referían a los países económicamente menos avanzados. El propósito era bastante ambicioso: crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. En concepto de Truman, el capital, la ciencia y la tecnología eran los principales componentes que harían posible tal revolución masiva. Solo así el sueño americano de paz y abundancia podría extenderse a todos los pueblos del planeta.

5) **De acuerdo con Arturo Escobar, el propósito de la doctrina Truman era**

- A) crear condiciones para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas.
- B) adoptar, en el primer mundo, el sueño americano de paz y abundancia, la educación y los valores culturales modernos.
- C) iniciar una nueva era en la comprensión y manejo de los asuntos de los países económicamente más avanzados
- D) generar altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificando la agricultura de los países desarrollados

6) **Para alcanzar los propósitos de la doctrina, Harry Truman proponía como estrategia**

- A) elevar los niveles de industrialización y urbanización.
- B) tratar equitativamente a todas las naciones y a todos los pueblos del planeta.
- C) producir más fortaleciendo la alianza entre capital, ciencia y tecnología.
- D) mitigar las condiciones de pobreza, hambre y miseria en todas las áreas del globo.

RESPONDA LA PREGUNTA 7 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

Recientemente, Isabel se convirtió en madrastra de Felipe. Ella acaba de estrellar accidentalmente la bicicleta de Felipe porque él la dejó a la entrada del garaje. Felipe entra en la cocina con la llanta trasera de su bicicleta doblada.

Felipe: Te anotaste un punto. ¡Gracias por dejarme sin bicicleta!

Isabel: ¿Y cómo querías que la viera?

Felipe: ¡Pues usando el espejo retrovisor, así se hace!

Isabel: Perdón, pero escuché a tu padre decirte que dejaras tu bicicleta lejos.

Felipe: Ah.

5

Se desploma en una silla y se sienta con la cabeza inclinada.

Isabel: Bueno, y ¿cómo te fue en el colegio hoy?

Ella le pasa una gaseosa.

Felipe hace ruido de desprecio.

Isabel: ¿Hiciste educación física hoy?

10

Felipe: No.

Isabel: Entonces, apuesto a que tuviste matemáticas.

Felipe: Sí. ¿Y qué?

Isabel: ¿Y qué hiciste...?

En este momento entra el padre de Felipe.

15

Felipe: *(Sosteniendo su llanta doblada en las manos).* ¡Mira lo que ella hizo!

Padre: En primer lugar, por favor, no le digas a Isabel "ella". Eso es muy grosero. En segundo lugar, te he dicho que no dejes tu bicicleta a la entrada del garaje. No me sorprende que eso haya pasado.

Felipe: ¿Por qué siempre me echan la culpa? ¿Por qué no le dices a ella que tenga más cuidado? ¡Ella... Isabel me tiene que comprar una nueva!

20

Padre: ¡Por nada del mundo! Puedes empezar a ahorrar para comprar una y a lo mejor la cuidarás más cuando la compres con tu propio dinero.

Felipe: Te advierto, me voy a ir de la casa apenas tenga la edad para hacerlo. ¡Eres la persona más tacaña que haya conocido!

Se va dando un portazo.

25

7) La bicicleta averiada le da a Felipe una oportunidad de

- A) insultar a su padre
- B) buscar el apoyo de su padre
- C) mostrar su resentimiento contra Isabel.
- D) demostrarle a Isabel que él es casi un adulto

RESPONDA LAS PREGUNTAS 8 Y 9 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

El siguiente pasaje es tomado de una novela ambientada en la década de 1930. David y su esposa, Helena, han estado viviendo en una urbanización nueva, La Arboleda. David es el que habla en el pasaje.

Quando regresé a La Arboleda descargué el pequeño árbol a la entrada cerca de la puerta principal y me dirigí a la cocina, y Helena dijo: "David, ¿dónde diablos has estado? No me dijiste que ibas a salir. Pensé que aún estabas trabajando en el techo cuando te llamé para que tomaras una taza de té".

- "Me fui y compré un árbol", le dije.
- 5 "¿Un árbol?"
"Un árbol para el jardín. Fui a los viveros de La Siembra Verde. Solamente costó seis che-lines", agregué orgullosamente.
"¡Maravilloso, David!" exclamó ella. "¿Dónde está?"
- "Afuera, a la entrada. Ven a verlo".
- 10 Su expresión cambió cuando lo vio, y tengo que admitir que se veía más bien sucio, débil y gris con sus raíces apretadas como un nudo de estopa mojada sin forma.
- "Sí, pero ¿qué es?" preguntó ella. "Parece un árbol de caucho".
- "Es un árbol de caucho. Caucho de azúcar".
- "¡Oh!", dijo ella, y por unos cuantos segundos se quedó en blanco, y luego dijo: "¿Dónde
15 vas a ponerlo?, es decir, ¿dónde quieres que crezca?"
- "Allá". Le señalé. "¡Justo allá, en toda la mitad del jardín!"
- "¡Oh!"
- "¿Por qué solo dices: ¡Oh!?"
- "Por nada... Es decir, si va a quedar allá, justo en la mitad de todo, yo hubiera pensado en
20 algo más pequeño, o incluso..."
- "¿Qué tiene de malo el árbol de caucho?"
- "Bueno, si quieres saberlo, querido, personalmente creo que son más bien ordinarios. Son tan monótonos, David. Honestamente prefiero algo decorativo, especialmente para allá, justo en el frente de la casa, algo como arbustos con buena floración, o camelias, o celindas.
25 Lo que se vería hermoso, sería uno de esos arces japoneses enanos."
- "¡Ni se te ocurra, querida! ¡No quiero nada enano! Yo quiero un árbol. ¡Un árbol de verdad! ¿Te das cuenta?", le dije, "no hay ni un solo árbol en toda esta maldita calle, quizás ni
27 siquiera en la ciudad".

8) Cuando Helena está discutiendo con David, ella

- A) enfatiza sus puntos de vista.
- B) indaga por los intereses del otro.
- C) se concentra en la búsqueda de un acuerdo
- D) convierte la discusión en un ataque personal

9) Helena cambió su expresión porque

- A) David compró un árbol.

- B) el árbol le pareció costoso
- C) el árbol no tenía la mejor apariencia.
- D) David quería sembrar el árbol en el jardín.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 10 Y 11 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.



10) El mensaje que el publicista quiso enviar al poner una vaca y referirse al envase de Tetra Pak se podría enunciar así:

- A) Proteja el planeta utilizando envases reciclables y renovables”.
- B) “Lleve la leche con la frescura que tiene en su envase natural”
- C) “Mantenga por más tiempo sus alimentos en óptimas condiciones”.

D) “Protéjase de la luz y del aire utilizando materias primas recicladas”.

11) Considere el siguiente enunciado: “Los envases de Tetra Pak están fabricados con una materia prima natural renovable y reciclable –papel– y no dejan pasar NI LA LUZ NI EL AIRE. Por eso los alimentos se conservan en óptimas condiciones y mantienen todo su sabor, vitaminas y propiedades intactas hasta el momento de su consumo” Este texto induce al lector a pensar que erróneamente

A) los alimentos no se conservarán frescos, si no se utilizan envases Tetra Pak.

B) como el Tetra Pak está hecho con materiales reciclables, no deja pasar la luz ni el aire.

C) ya que los productos son envasados en Tetra Pak, tienen una duración ilimitada.

D) los envases que conservan los alimentos y el ambiente son los Tetra Pak.

RESPONDA LA PREGUNTA 12 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.



12) Mafalda le da a la tortuga el nombre “Burocracia” con el propósito de destacar que la burocracia es

- A) silenciosa y tranquila en su comportamiento.
- B) tímida para relacionarse con personas desconocidas.
- C) organizada para administrar su tiempo y el de los demás.
- D) caprichosa en la organización de los horarios.

RESPONDA LA PREGUNTA 13 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Por: Héctor Abad Faciolince

Estoy en contra de las corridas de toros, pero también en contra de su prohibición. Si uno acepta que una mayoría puede prohibir los toros por compasión animal, tendrá que aceptar que un día otra mayoría prohíba a todos los ciudadanos matar animales para comer carne.

La tolerancia consiste en no prohibir lo que no nos gusta. Tolero las peleas de boxeo o la prostitución: no me gustan, pero tampoco las prohibiría. El argumento más fuerte de los antitaurinos es que en las corridas se tortura a muerte a un animal. No pongo en duda que el animal sufre horriblemente. Pongo en duda la consciencia plena de ese dolor, porque no sabemos cómo funciona la mente animal. Es una hipocresía discurrir contra las corridas de toros por la mañana y al mediodía comerse un sanguinolento filete de res. Me dirán: ese lomito no se lo obtuvo con tortura. ¿Cómo saben? Los criamos para montarlos o para comerlos. Olvidar esto es hipocresía. No voy a corridas. Me parecen un espectáculo primitivo. Quizás en eso consiste su encanto y su horror. Pero soy carnívoro. No veo que haya acuerdo entre las personas sensatas y morales sobre si las corridas deban prohibirse o no.

Tomado y adaptado de: Elespectador.com

13) De las siguientes ideas, la que se opone a la idea central defendida por el autor es:

- A) Las corridas de toros deben prohibirse.
- B) Las fiestas taurinas son rituales de tortura.
- C) La crianza de animales es una acción hipócrita.
- D) La tolerancia es el medio para superar el desacuerdo.

RESPONDA LA PREGUNTA 14 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

EL CONSUMIDOR DEL "AJUSTE"

Luis Enrique Alonso, autor español reconocido por sus estudios sociológicos sobre el nuevo consumidor, afirma que los consumidores del cambio del milenio superaron la llamada cultura light posmoderna y que hoy estamos frente al consumidor del ajuste; uno con fuerte tendencia a la personalización de las referencias y la individualización de los argumentos en las presentaciones de la identidad en la vida cotidiana. Dice, además, que la cultura de masas se ha vuelto más selectiva y el consumo se convierte en testigo de la afirmación de la personalidad, siguiendo pautas no tanto de adhesión a macrogrupos abstractos e indiferenciados, como a círculos, relatos y símbolos fuertemente particularistas.

Ese nuevo consumidor socializado exige y escoge con mayor libertad e inteligencia, es una mezcla de convicción, impulso de compra y reflexión; su compra está determinada por las percepciones, las representaciones y los valores que conforman su estilo de vida, su ámbito privado y este en razón de su pertenencia a un grupo que legitima su actuar.

Bien decía Mattelart que "la era de la mencionada sociedad de la información es también la de la producción de estados mentales". Y es que este consumidor, compra y consume de acuerdo con su estado mental. Por eso, cada día con más fuerza, es necesario alcanzar a este consumidor en su cotidianidad y sorprenderlo no solo con la fuerza del mensaje sino con la novedad del medio: altas dosis de sorpresa y sentido de oportunidad. Lo ingenioso son los nuevos canales, las formas de entrometerse en su cotidianidad, generando percepciones favorables, amigables, positivas. Hoy la producción de "estados mentales" es garantía de posicionamiento, de recordación, de percepciones acordes al producto y la marca; porque en definitiva las personas no actúan por lo que oyen, sino por lo que "ven" en su imaginación cuando oyen, como lo dice Santiago Rodríguez, "la palabra mar no ahoga a nadie. El concepto que lleva dentro, sí".

Adaptado de [www.revistapym.com.co/Nohra Ramirez Herrera](http://www.revistapym.com.co/Nohra_Ramirez_Herrera). Publicado el 3 de agosto del 2011.

14) La afirmación "La era de la mencionada sociedad de la información es también la de la producción de estados mentales" es

- A) una conclusión a la que llega la autora del texto después de reconocer que hay un nuevo tipo de consumidor.
- B) una idea que se supone verdadera así no se planteen evidencias para comprobarla.
- C) una inferencia que resulta de relacionar las ideas del texto con la imagen del consumidor de la cultura light.
- D) un argumento sustentado desde el concepto de sociedad de la información asumido en el texto

RESPONDA LA PREGUNTA 15 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Wendy, Valérie y todas las demás

A finales de 2000, Wendy, una adolescente hondureña, fue violada en grupo por pandilleros de la Mara Salvatrucha. Tras el ritual conocido como "el trencito", los mareros decidieron hacer negocio y corrieron la voz de que cobraban cincuenta lempiras a quien quisiera tener relaciones con la muchacha.

El pasado diciembre la policía detuvo en Málaga a una rumana que había firmado un contrato para vender sus dos hijas a unos proxenetas. Por 5.000 euros aceptó que fueran llevadas a España a prostituirse.

Luisa, universitaria bogotana, empezó en un videochat. Le pagaban por desnudarse ante la cámara. De allí pasó a concertar citas vía celular y ya con clientes se enroló en un lujoso burdel: "Si estoy con un man que me gusta porque sí, ¿por qué no voy a estar con otro por plata?". (...)

La Valeska vive en función de la plata. Ejerce la prostitución desde los 17 años, cuando aburrida del maltrato de su padre dejó la comodidad del barrio Laureles para ofrecerse en Bogotá. (...)

Poca gente pasa el umbral, pero son varias las vías para llegar al sexo pago. A pesar de esta verdad de a puño, muchos se resisten a la evidencia disponible y enfatizan una doctrina cada vez más terca e impropcedente para la prevención: la prostitución siempre es forzada. Sin embargo, ¿cuántas personas venden su cuerpo empujadas por la miseria, cuántas obligadas por proxenetas, cuántas seducidas y abandonadas, cuántas huyendo del abuso, cuántas por morbo o curiosidad, cuántas por arribistas, cuántas por la adrenalina, cuántas por hipersexuales? ¿Cuántas Wendys por cada Valeska o cada Luisa? Nadie sabe, las respuestas no son obvias e incluso la disponibilidad de testimonios puede estar sesgada. Además de los antecedentes familiares o las experiencias individuales, el entorno y la época influyen.

En Colombia, aunque tenemos indicios de que el negocio de las prepagos está en franca expansión, no conocemos el tamaño de la actividad ni su composición. Nadie comprende bien por qué se inician, por qué se mantienen o por qué dejan la actividad, y cada vez es mayor la influencia de quienes no están interesados en que se sepa.

La industria del rescate es ya una poderosa alianza multinacional de burócratas, periodistas y oenegés (ONG) que logró simplificar hasta el absurdo el diagnóstico, demostrando de paso que no solo tiene más prejuicios que la Iglesia, los viejos criminólogos o los médicos higienistas sino que carece de cualquier vocación para entender lo que ocurre, lo que piensan o lo que quieren las *víctimas*. Esa alianza pretende intervenir un mercado sobre el que se sabe no solo poco, sino cada vez menos. (...)

"No me arrepiento absolutamente de nada", dice una prostituta. Los momentos en el burdel "fueron unos de los mejores de mi vida, por el simple hecho de haber conocido a Giovanni y haber encontrado esa mujer nueva que soy ahora... Utilizar el sexo como medio para encontrar lo que todo el mundo busca: reconocimiento, placer, autoestima y, en definitiva, amor y cariño... ¿Qué hay de patológico en eso?".

Rubio, M. (2012, junio). Wendy, Valérie y todas las demás. El malpensante, vol. 131.

Tomado y adaptado de: http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=2573

15) La afirmación de Luisa, "Si estoy con un man que me gusta porque sí, ¿por qué no voy a estar con otro por plata?", implica que ella

- A) toma decisiones dentro de las normas de una comunidad.
- B) no le da más importancia a los sentimientos que al dinero
- C) gusta de los hombres que tienen dinero.

- D) la opinión de los demás es importante a la hora de tomar decisiones.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 16 A 19 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE

INFORMACIÓN.

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

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

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

‘¿Qué es la felicidad?’.

Tomado de: Kelsen, H. (1992). *¿Qué es justicia?*.
Planeta-De Agostini.

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

- A) Un hombre que se comporta justamente sigue las normas de un orden social.
- B) Todo hombre que no se adecúe a las normas de un orden social justo es injusto.
- C) Hay hombres que se adecúan a un orden social supuestamente justo y sin embargo son injustos.
- D) No hay hombres que se adecúen a un orden social supuestamente justo y sin embargo sean injustos.

17) Considere el siguiente fragmento y responda según lo que indican las palabras subrayadas indican respectivamente

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

- A) una oposición y una salvedad.
- B) una aclaración y una razón.
- C) una aclaración y una oposición.
- D) una oposición y una conclusión.

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

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

19) Considere el siguiente fragmento: "¿Qué significa decir que un orden social es este orden social regula la conducta de los hombres de un modo satisfactorio que todos los hombres encuentran en él la felicidad"? ¿Cuál de las siguientes opciones es una antítesis de las ideas presentadas?

- A) El orden social justo beneficia a todos los miembros de la comunidad donde tal orden rige.

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

RESPONDA LAS PREGUNTAS 20 A 24 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

"Aunque las comodidades de esta vida pueden aumentarse con la ayuda mutua, sin embargo, como eso se puede conseguir dominando a los demás mejor que asociándose con ellos, nadie debe dudar de que los hombres por su naturaleza, si no existiera el miedo, se verían inclinados más al dominio que a la sociedad. Por lo tanto, hay que afirmar que el origen de las sociedades grandes y duraderas no se ha debido a la mutua benevolencia de los hombres sino al miedo mutuo".

Tomado de: Hobbes, T. (1999).
Tratado sobre el ciudadano.
 trad. Joaquín Rodríguez Feo, Madrid, Trotta.

20) Según el enunciado anterior, ¿cuál de las siguientes palabras sería el antónimo más adecuado para la expresión "mutua benevolencia"?

- B) Mutua negligencia.
- C) Mutuo desagrado.
- D) Mutua hostilidad.
- A) Mutua discrepancia

21) ¿Qué función cumple el conector "sin embargo" en el texto anterior?

- A) Aclarar la idea de que la ayuda mutua aumenta las comodidades con la idea de que el dominio de los demás es una mejor forma de aumentarlas.

- B) Desmentir la idea de que la ayuda mutua aumenta las comodidades y afirmar que es por medio del dominio de los demás que se logra.
- C) Contrastar la idea de que la ayuda mutua aumenta las comodidades, con la idea de que es más efectivo dominar a los demás para aumentarlas.
- D) Cuestionar la idea de que la ayuda mutua aumenta las comodidades al afirmar que en realidad el dominio puede aumentarlas.

22) Por un lado, el autor afirma (i) que el miedo origina las sociedades. Por otro lado, (ii) que si no existiera el miedo el hombre buscaría dominar a los demás. ¿Cuál es la relación argumentativa entre estas dos afirmaciones?

- A) (i) es una premisa y (ii) la conclusión.
- B) (ii) es una premisa y (i) la conclusión.
- C) (i) y (ii) son premisas de un mismo argumento
- D) (i) y (ii) presentan la misma conclusión de diferente manera.

23) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa de manera exacta la antítesis de la tesis principal del texto anterior?

- A) El origen de las sociedades grandes y duraderas se debe a la desconfianza de los hombres que las conforman.
- B) El origen de las sociedades grandes y duraderas se explica por la indiferencia de los hombres que las conforman.
- C) El origen de las sociedades grandes y duraderas se halla en la obediencia recíproca de los hombres que las conforman.

- D) El origen de las sociedades grandes y duraderas resulta de la colaboración desinteresada de los hombres que las conforman.

24) De acuerdo con las ideas expresadas en el texto, si “los hombres por su naturaleza están más inclinados al dominio que a la sociedad”, ¿por qué aparecieron sociedades grandes y duraderas?

- A) Es natural para el hombre asociarse con otros para ejercer su dominio con seguridad
- B) Para ampliar su capacidad de dominio, al hombre le resulta más efectivo vivir en sociedad
- C) Es propio del hombre evitar todo tipo de dominio a través de las relaciones confiables que le brinda la vida en sociedad
- D) El hombre busca la seguridad y es más seguro para él vivir en comunidad que estar expuesto a ser dominado por otro

Apéndice B

Imágenes de implementación de instrumento diagnóstico



KATHERINNE CAMARGO BAYONA

19 de febrero de 2024, 10:55

Cordial Saludo

Estimados Estudiantes

Espero que se encuentren muy bien

Por medio de la presente me permito solicitar su ayuda para un proyecto de investigación que se esta realizando, cuyo fin es identificar el nivel de lectura critica en estudiantes universitarios.

Me permito hacer las siguientes claridades:

- Las respuestas aportadas no influyen en ninguna de sus materias.
- Sus respuestas no tienen peso evaluativo.
- La participación es voluntaria y anónima.

Si desean participar de este estudio, pueden hacer el cuestionario a través del siguiente enlace:

https://es.educaplay.com/recursos-educativos/17038267-test_de_lectura_critica.html

RE: Cuestionario - Lectura Crítica ☆



LUISA FERNANDA PORTO MANCILLA

19 de febrero de 2024, 12:35

Para KATHERINNE CAMARGO BAYONA

Buenas, tutora, ya realice mi encuesta, muchas gracias

Responder

Responder Todos

avanzar

Referencias



KATHERINNE CAMARGO BAYONA

19 de febrero de 2024, 10:55

Cordial Saludo

Estimados Estudiantes

RE: Cuestionario - Lectura Crítica ☆

**LUISA FERNANDA PORTO MANCILLA**

19 de febrero de 2024, 12:35

Para KATHERINNE CAMARGO BAYONA

Buenas, tutora, ya realice mi encuesta, muchas gracias

[Responder](#)[Responder Todos](#)[avanzar](#)

Referencias

**KATHERINNE CAMARGO BAYONA**

19 de febrero de 2024, 10:55

Cordial Saludo

Estimados Estudiantes

RE: Cuestionario - Lectura Crítica ☆

**YORENY HASBEY GARCIA PEREZ**

20 de febrero de 2024, 20:44

Para KATHERINNE CAMARGO BAYONA

muchas gracias ya lo realice

 [Captura de pantalla \(149\).png](#) 259KB[Responder](#)[Responder Todos](#)[avanzar](#)

Apéndice C

Resumen Analítico Escrito

Resumen Analítico RAE

Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	Este texto se encuentra en el archivo digital de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) con acceso restringido a la comunidad académica. Para obtener copias, envíe una solicitud de acceso a los archivos de la universidad o comuníquese directamente con el autor.
Título del documento	Propuesta de estrategia didáctica basada en un Ambiente Virtual de Aprendizaje-AVA para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud ECISA UNAD
Autor(es)	Katherinne Camargo Bayona
Publicación	2024
Palabras Claves	Lectura crítica Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) Comprensión textual Educación superior Estrategias didácticas.

2. Descripción

Esta tesis plantea una estrategia de enseñanza mediada por un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), orientada a fortalecer las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud (ECISA) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). El enfoque pedagógico propuesto busca cerrar las brechas existentes en la capacidad de los estudiantes para interpretar y analizar textos de manera crítica, aspecto clave en su formación académica y en el ejercicio profesional en el ámbito de la salud. El estudio parte de la identificación de una dificultad significativa: la limitada competencia de los estudiantes para abordar textos especializados con una mirada analítica y reflexiva, habilidad indispensable en el campo de las ciencias de la salud. Como respuesta a este desafío, se diseña una propuesta didáctica basada en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que permite construir un entorno de aprendizaje más dinámico, participativo y accesible, propicio para el desarrollo del pensamiento crítico.

El documento detalla la estructuración de módulos que componen el AVA, los cuales están diseñados para progresar desde el reconocimiento de la estructura de los textos hasta la evaluación crítica de los argumentos y evidencias presentados. Estos módulos incluyen una variedad de recursos como vídeos, cuestionarios interactivos, foros de discusión y tareas que promueven la interacción y el análisis crítico. Se enfatiza la importancia de la interactividad y la retroalimentación constante como medios para mejorar la experiencia de aprendizaje y fomentar una mayor participación estudiantil.

La metodología empleada para la implementación y evaluación de la estrategia didáctica se basa en un enfoque cuantitativo y cualitativo, permitiendo un análisis exhaustivo de los efectos de la intervención en el rendimiento y las actitudes de los estudiantes hacia la

2. Descripción

lectura crítica. Se realizaron pruebas diagnósticas antes y después de la intervención para medir el impacto de los AVA en las habilidades de lectura crítica, y se utilizaron encuestas y grupos focales para recoger opiniones y sugerencias de los estudiantes sobre la utilidad y la usabilidad de los recursos proporcionados.

La tesis también analiza la importancia de este análisis en el contexto de los desafíos educativos contemporáneos, en los que la habilidad para examinar y condensar información de forma crítica se ha tornado más esencial debido al volumen y la complejidad del saber existente. Se sostiene que potenciar las capacidades de lectura crítica no solo favorece a los alumnos en su rendimiento escolar, sino que también los capacita de manera más efectiva para afrontar retos profesionales venideros, particularmente en campos vinculados a la salud, donde la toma de decisiones frecuentemente se basa en la interpretación adecuada de la información científica y técnica.

Así mismo, el documento sugiere recomendaciones para futuras investigaciones y para la implementación de estrategias didácticas similares en otros campos del conocimiento. Se enfatiza la necesidad de adaptar y personalizar los AVA según las características específicas de los estudiantes y los objetivos educativos de cada programa, asegurando que estas herramientas pedagógicas contribuyan efectivamente al desarrollo de habilidades críticas y de pensamiento independiente. Además, se promueve la idea de un enfoque colaborativo en el desarrollo de los contenidos y actividades, involucrando a docentes, diseñadores instruccionales y los propios estudiantes en el proceso de creación del ambiente virtual de aprendizaje. Con esta propuesta se busca aportar al campo de la educación en salud ofreciendo

2. Descripción

un modelo replicable y escalable que pueda ser adaptado para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en diversas disciplinas y contextos educativos.

4. Contenidos

La presente tesis se organiza en capítulos que reflejan cada una de las etapas del proceso investigativo, desde la definición del problema hasta la implementación de la propuesta didáctica. Esta estructura secuencial facilita un desarrollo lógico y cohesionado de los contenidos, permitiendo una comprensión clara y profunda del recorrido investigativo. A continuación, se expone una descripción general de los capítulos principales, destacando sus propósitos y enfoques, sin incluir las conclusiones ni las recomendaciones, las cuales se abordan en apartados independientes.

Capítulo I: El Problema: En esta sección se establece el contexto de la investigación, identificando los antecedentes que evidencian la necesidad de fortalecer las competencias en lectura crítica de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD. Se formula la pregunta que orienta el estudio y se definen los objetivos generales y específicos. Asimismo, se justifica la pertinencia de abordar esta problemática desde una perspectiva educativa innovadora, fundamentada en el uso de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) como recurso pedagógico.

Capítulo II: Marco Referencial: Este capítulo presenta el sustento teórico y conceptual que orienta la investigación. Incluye una revisión detallada de estudios previos, tanto nacionales como internacionales, sobre lectura crítica y entornos virtuales de aprendizaje. Además, se analizan teorías fundamentales que explican el desarrollo de habilidades lectoras

4. Contenidos

complejas, con énfasis en los procesos de comprensión propios de la educación superior. Este marco teórico proporciona los pilares sobre los cuales se construye la propuesta didáctica.

Capítulo III: Metodología: Aquí se expone el enfoque metodológico adoptado, caracterizado por la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos que permiten evaluar el impacto de la intervención. Se describen los criterios para la selección de los participantes, los instrumentos empleados para recolectar los datos y las distintas fases de ejecución: diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de la estrategia. Este enfoque integral busca una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

Capítulo IV: Trabajo de Campo: Este apartado recoge la implementación de la propuesta con los estudiantes participantes. Se detalla el desarrollo de los módulos del AVA, orientados al fortalecimiento de distintos niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, intertextual y metacognitivo. A partir del diagnóstico inicial, se identificaron debilidades que guiaron el diseño de actividades específicas para promover el aprendizaje activo y colaborativo.

En su conjunto, estos capítulos evidencian un proceso investigativo riguroso y estructurado, que aporta elementos sólidos para comprender la problemática planteada y sustentar la estrategia pedagógica desarrollada. Las conclusiones y recomendaciones se presentan al final del documento, como resultado del análisis de los datos obtenidos.

5. Metodología

Este capítulo describe la estructura metodológica adoptada en el estudio, la cual se apoya en un enfoque mixto que integra componentes cuantitativos y cualitativos. Esta combinación metodológica permitió examinar en profundidad tanto los efectos de la

5. Metodología

intervención sobre el desempeño académico de los estudiantes como sus actitudes frente a la lectura crítica. El objetivo principal de esta sección es explicar con claridad los métodos utilizados para la recolección y análisis de datos, así como las etapas que conformaron la implementación de la estrategia pedagógica propuesta.

Aunque la investigación tiene un componente cuantitativo predominante —al centrarse en medir el impacto de la intervención sobre las habilidades de lectura crítica— también incorpora herramientas cualitativas, con el propósito de explorar las percepciones de los estudiantes respecto al uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Esta integración metodológica permite obtener una visión más integral del fenómeno investigado.

Tipo de investigación y diseño

El estudio se clasifica como una investigación aplicada, dado que se orienta a resolver un problema concreto: el bajo desarrollo de competencias en lectura crítica entre los estudiantes. Se adoptó un diseño cuasi-experimental, ya que se evaluó el efecto de la intervención en un grupo específico sin asignación aleatoria de los participantes, permitiendo observar los cambios generados por la estrategia sin manipular otras variables.

Población y muestra

La población objeto del estudio estuvo conformada por estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD. La selección de participantes se realizó mediante criterios claros de inclusión y exclusión. Se incluyeron estudiantes que cursaban asignaturas que exigían comprensión crítica de textos, y se excluyó a quienes no contaban con acceso regular a internet o dispositivos electrónicos, dado que estos factores podían limitar su participación

5. Metodología

efectiva en el AVA. La muestra final respondió a estos criterios, lo que garantizó la validez y pertinencia de los resultados obtenidos.

Fases del proyecto

El desarrollo del proyecto se dividió en cuatro fases principales:

Diagnóstico inicial: Se aplicó una prueba diagnóstica para establecer el nivel de competencia lectora de los estudiantes antes de la intervención. Esta evaluación abarcó distintos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Los resultados obtenidos orientaron el diseño de la propuesta didáctica.

Diseño de la estrategia didáctica: Con base en el diagnóstico, se diseñó una estrategia estructurada en cuatro módulos, cada uno centrado en un nivel de comprensión lectora. El enfoque se fundamentó en metodologías activas y en el aprendizaje colaborativo, integrando el AVA como entorno de implementación.

Implementación de la estrategia: Los estudiantes desarrollaron las actividades propuestas dentro del AVA, utilizando recursos como videos, textos guiados, cuestionarios interactivos y foros de discusión. Estas herramientas promovieron el fortalecimiento de sus habilidades lectoras a través de la participación activa.

Evaluación post-intervención: Al finalizar el proceso, se aplicó una prueba final para comparar los niveles de lectura crítica antes y después de la intervención. Asimismo, se realizaron encuestas y grupos focales para conocer la percepción de los estudiantes sobre la estrategia y la experiencia de aprendizaje en el entorno virtual.

Instrumentos de recolección de datos

Para recoger información, se emplearon los siguientes instrumentos:

5. Metodología

Pruebas diagnósticas: Evaluaciones estructuradas que midieron el nivel de comprensión literal, inferencial y crítica antes y después de la intervención.

Encuestas y cuestionarios: Herramientas aplicadas para recopilar la opinión de los estudiantes sobre la efectividad del AVA y su utilidad en el proceso de aprendizaje.

Grupos focales: Entrevistas grupales que permitieron profundizar en las experiencias de los estudiantes, recogiendo testimonios sobre los recursos utilizados y el impacto de la propuesta.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, que permitieron establecer comparaciones entre los resultados pre y post intervención. Por su parte, la información cualitativa obtenida en encuestas y grupos focales fue analizada temáticamente, identificando patrones y categorías que reflejaron las percepciones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Esta metodología integral permitió valorar no solo los resultados obtenidos en términos de mejora de habilidades, sino también las implicaciones formativas y pedagógicas del uso de un AVA como estrategia para el fortalecimiento de la lectura crítica.

6. Resultados

Los resultados obtenidos permiten valorar el impacto de la estrategia didáctica desarrollada a través del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) sobre las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD. Para facilitar su análisis, los hallazgos se organizaron en función de los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica.

6. Resultados

Resultados generales

El diagnóstico inicial evidenció que la mayoría de los estudiantes se ubicaba en un nivel de comprensión literal, mostrando capacidad para identificar conceptos básicos y estructuras textuales simples. Sin embargo, se detectaron serias limitaciones al momento de realizar inferencias o emitir juicios críticos sobre la información leída. Específicamente, antes de la intervención, el 48 % de los estudiantes lograba reconocer el significado general de las palabras, pero apenas el 21 % podía identificar fragmentos clave que contribuyeran al sentido global del texto. Estos resultados pusieron de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico en el proceso lector.

Comprensión literal

Tras la implementación de la estrategia didáctica en el AVA, se observaron avances significativos en el nivel literal. Un 52 % de los estudiantes de séptimo y octavo semestre alcanzó buenos desempeños en la comprensión de oraciones y la relación entre palabras dentro del texto. Esta mejora puede atribuirse a las actividades cuidadosamente diseñadas para promover una lectura más precisa y estructurada, lo que favoreció el desarrollo de competencias lectoras básicas.

Comprensión inferencial

En este nivel también se evidenció un progreso destacable. La proporción de estudiantes que lograron inferir información implícita en los textos aumentó del 25 % al 33 %. Las tareas incluidas en los módulos, orientadas al análisis de estructuras textuales y a la secuenciación de ideas, permitieron una comprensión más profunda del contenido, así como la articulación entre distintos elementos del texto.

6. Resultados

Lectura crítica

Este fue el aspecto con mayores retos. Solo el 20 % de los estudiantes evidenció una mejora significativa en su capacidad para evaluar argumentos y emitir juicios críticos. Entre las principales dificultades se encontraron la desconexión entre las ideas del texto y su contexto, así como la dificultad para valorar la solidez de los razonamientos presentados. Estos resultados sugieren que, si bien hubo avances en los niveles básicos e intermedios, el desarrollo de una lectura verdaderamente crítica exige una intervención más prolongada y especializada.

Reflexión y evaluación del contenido

Un componente adicional evaluado fue la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre el texto y evaluar su contenido de forma argumentada. Solo el 48 % logró contextualizar adecuadamente la información, el 25 % identificó estrategias discursivas y apenas el 27 % fue capaz de valorar la validez y repercusiones de los argumentos. Estos datos indican que la mayoría de los estudiantes aún se mantiene en niveles básicos de interpretación, lo que refuerza la necesidad de seguir fortaleciendo la dimensión crítica y analítica mediante estrategias pedagógicas más enfocadas.

En conjunto, los hallazgos evidencian que el AVA contribuye al fortalecimiento progresivo de las competencias lectoras, particularmente en los niveles literal e inferencial. No obstante, se requiere un trabajo más sostenido y profundo para lograr avances significativos en la lectura crítica.

7. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la implementación de una estrategia didáctica mediada por un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) resultó efectiva para potenciar las habilidades de lectura crítica en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UNAD. A continuación, se presentan las principales conclusiones del estudio:

Avances en los niveles literal e inferencial: La estrategia aplicada generó mejoras notables en la comprensión literal e inferencial. Los estudiantes lograron identificar con mayor precisión la información explícita de los textos y establecer inferencias pertinentes a partir del contenido. Este resultado sugiere que la integración de tecnologías educativas, combinadas con actividades interactivas y colaborativas, favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo de procesos de interpretación más profundos.

Persistencia de dificultades en la lectura crítica: A pesar de los avances mencionados, la dimensión crítica de la lectura continúa siendo un reto significativo. Solo una proporción reducida de los estudiantes logró analizar de forma argumentativa los textos leídos. Esto evidencia la necesidad de fortalecer esta competencia mediante estrategias pedagógicas más específicas que impulsen la reflexión, la evaluación de argumentos y la toma de postura frente al contenido.

Valor pedagógico del AVA: El Ambiente Virtual de Aprendizaje se consolidó como un recurso didáctico eficaz, promoviendo la participación activa y la interacción constante con los contenidos. Los estudiantes mostraron una buena disposición hacia el entorno virtual y se involucraron de manera más comprometida con las actividades propuestas. La flexibilidad y el acceso remoto ofrecidos por el AVA facilitaron la continuidad del proceso educativo y aumentaron la motivación por aprender.

7. Conclusiones

Relevancia del diseño instruccional: La organización de la propuesta en módulos secuenciados por niveles de comprensión resultó ser un factor clave en el éxito de la intervención. Esta estructura permitió que los estudiantes transitaran de forma gradual desde habilidades básicas de lectura hasta tareas de mayor complejidad cognitiva, lo que evidencia la importancia de un diseño pedagógico intencionado, alineado con las características y necesidades del grupo.

Consideraciones sobre las limitaciones: El estudio enfrentó algunas restricciones, como la limitada disponibilidad de dispositivos y conectividad por parte de algunos estudiantes, lo que afectó su participación constante. Asimismo, el tiempo destinado a la intervención pudo ser insuficiente para consolidar las habilidades críticas. Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el periodo de implementación y fortalezcan las condiciones de acceso a los recursos tecnológicos, a fin de obtener un impacto más profundo y sostenido en la lectura crítica.

Estas conclusiones permiten proyectar el uso del AVA como una estrategia replicable, especialmente útil para el fortalecimiento de competencias lectoras en contextos de educación superior mediados por tecnologías digitales.

Elaborado por:

Katherinne Camargo Bayona

Fecha de elaboración del Resumen:

Septiembre 10 de 2024.