



## ARTICULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Fecha de presentación: 3-7-2019 Fecha de aceptación: 17-3-2019 Fecha de publicación: 6-7-2020

## LECTURA ACADÉMICA: UN RETO DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

## ACADEMIC READING: A CHALLENGE FOR THE UNIVERSITY IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY

Jesús Alfredo Morales-Carrero

Licenciado en Educación y Politólogo (U.L.A). Magister en Educación mención Orientación Educativa (U.P.E.L) y Magister Educación mención Lectura y Escritura (U.L.A). Docente de la Universidad de Los Andes. Escuelas de Criminología, Derecho y Educación. Investigador reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI) y por el Programa de Estímulo a la Docencia (PED). Venezuela. Email:

[lectoescrituraula@gmail.com/jesusm100386@gmail.com](mailto:lectoescrituraula@gmail.com/jesusm100386@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

---

### ¿Cómo citar este artículo?

Morales-Carrero, J. A., (julio-octubre, 2020). Lectura académica: un reto de la universidad en el siglo XXI. *Pedagogía y Sociedad*, 23 (58), 96-120. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1070>

---

### RESUMEN

La lectura académica en la universidad ha logrado posicionarse como un proceso inherente al aprendizaje y la formación de los estudiantes de este nivel. Esta premisa, aunque abordada con suficiente amplitud en estudios sobre las prácticas de lectura que se llevan a cabo en este contexto, no ha dejado de representar una preocupación para los docentes universitarios, quienes en sus intervenciones didácticas procuran

favorecer que los estudiantes lean y comprendan lo leído, elaboren críticas y opiniones propias de los contenidos de la disciplina en la que participan. En este sentido, el artículo que se presenta a continuación constituye una revisión sistemática sobre la lectura académica como proceso inherente al desarrollo del pensamiento y al aprendizaje en el actual escenario universitario, pues de su práctica significativa y situada depende la consolidación de las competencias

necesarias para participar de la cultura académica y de las prácticas científicas que se desarrollan en este contexto. Como aporte, se deduce que formarse en la universidad consiste en estar en condiciones para interpretar, deducir, analizar y comprender contenidos complejos que determinan su competente ingreso a las maneras como se organizan y producen los géneros académicos de su disciplina.

**Palabras clave:** aprendizaje; educación universitaria; formación crítica; géneros académicos; lectura académica

#### **ABSTRACT**

Academic reading in the university has managed to position itself as a process which is inherent to the students' learning and training at this level. Although this premise has been comprehensively dealt with in studies on reading practices, it has not ceased to represent a concern for university professors. Using their didactic interventions, professors try to develop skills aimed at getting their students to read and understanding what they read, expressing criticisms and opinions concerning the contents of a given

discipline. Accordingly, this article presents a systematic review of academic reading as an inherent process in the development of thinking and learning in the current university scenario. Academic reading's vital role lies in the fact that its significant and regular practice allows the real acquisition of the necessary competencies to participate in the academic culture and scientific practices of the university world. This paper's contribution shows that university training consists in being able to interpret, deduce, analyze and understand complex content that determine a competent performance as to the ways of organizing and producing the academic genres of the chosen discipline.

**Keywords:** academic reading; university education; critical formation; academic genres; learning

#### **Introducción**

Incorporarse de manera competente a la vida universitaria se ha convertido en uno de los tantos retos que enfrenta el estudiante de este nivel. Esto en cierto modo se ha debido a las notorias falencias, que

experimentan en el manejo de estrategias cognitivas y habilidades del pensamiento, de las que depende su ingreso, afiliación y apropiación del conocimiento que se produce en la disciplina que incursiona.

En este sentido, la lectura académica como proceso cognitivo y social, ha sido incluida dentro de los planes de estudio, por significar un modo de acercarse a las prácticas científicas, al aprendizaje de los contenidos teórico-metodológicos y a la identificación de los géneros de uso frecuente en su comunidad discursiva. Entender estas premisas refiere de modo general a la lectura en la universidad, como el escenario en el que, se espera que el estudiante genere ideas a partir de los textos de consulta, construya reflexiones propias y se posicione científicamente para ingresar a la trama de significados.

A partir de estas nociones, se asume que la lectura en la universidad además de propiciar el aprendizaje de nuevas ideas, también se encuentra relacionada con el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento superior,

es decir, la inferencia de planteamientos, el problematizar para profundizar en el saber, el análisis de premisas, la generalización y la integración de conocimientos, en los que demuestre los nexos entre posturas científicas. La lectura es entonces, un proceso que involucra la comprensión de las situaciones discursivas, de los propósitos y pretensiones de los autores, como actividades mentales que refieren a la revisión crítica y profunda del conocimiento disciplinar.

Desde el punto de vista socio-cognitivo, la lectura académica supone que el participante del nivel universitario sea capaz de trascender de la síntesis, el análisis y la interpretación crítica, a la producción de nuevas miradas sobre el saber, a refutar puntos de vista, discriminar falacias conceptuales y establecer criterios, para identificar elementos importantes a partir de los cuales dialogar permanentemente con las voces que subyacen en los materiales de consulta.

Un breve recuento sobre los avances de la lectura como proceso académico, parte de la propuesta de

Fons (2006) quién la asume como un diálogo significativo entre el lector, las diversas voces y la carga ideológica que en estas subyacen. Cardinale (2007) la entiende como “un modo de acceder a los nuevos saberes, de problematizar y comprender críticamente el conocimiento científico. Más adelante Daros (2009) se refiere a la lectura en su relación con el aprendizaje, debido a que posibilita la interpretación, la integración de posturas y la credibilidad de las mismas; a lo que Oliveras y Sanmartí (2009) entienden como “un proceso constructivo, en el que participa el pensamiento crítico para formular hipótesis, ver un problema desde diversas aristas y plantear nuevas preguntas y nuevas soluciones” (p. 234).

Para Agredo y Burbano (2013) la lectura se propone como un proceso relacionado con el desarrollo del pensamiento, al motivar la operación de habilidades como: el razonamiento profundo, la reflexión y el análisis crítico, de las que depende el ingreso y la apropiación del conocimiento. Por su parte Reale (2016) reitera que la lectura como proceso cognitivo, procura la

aceleración de actividades mentales como: profundizar en el conocimiento mediante la valoración sus premisas, identificar ideas subyacentes y asumir posición frente la opinión de los autores. Acuña y López (2017) coinciden con Morales (2018) al afirmar que la lectura académica es un proceso social y cognitivo, que involucra operaciones mentales importantes que facilitan el aprendizaje de las disciplinas, entre las cuales destacan: la comprensión crítica de la información, la deducción de planteamientos, la identificación de propósitos y puntos de vista, así como la resignificación de los contenidos y la elaboración de opiniones propias.

Ahora bien, el artículo que se presenta a continuación constituye una revisión sistemática sobre la lectura académica como proceso inherente al desarrollo del pensamiento y al aprendizaje en el actual escenario universitario. Se muestra que, la lectura como proceso cognitivo favorece no solo la formación de sujetos capaces de interactuar de modo crítico con la información científica y con la realidad, sino de elaborar

apreciaciones sólidas y coherentes, como operaciones propias del pensamiento, que hacen posible el ingreso a las prácticas y convenciones propias de los géneros que circulan generalmente en la universidad

## **DESARROLLO**

### **Leer en la universidad**

Leer en la universidad como en cualquier otro nivel educativo ha representado uno de los retos más importantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues guiar al nuevo lector dentro de las prácticas académicas ha demandado acercarlo a experiencias situadas, reales, pertinentes y significativas en las que logre la apropiación de sus bondades como proceso encargado no solo de formar para la vida (Fons, 2006; Moretó, 2014) sino para asumir con compromiso, participar de manera responsable e integrarse a los cambios recurrentes que emergen de su propia realidad, y que le exigen el uso de referentes teóricos y conceptuales que le permitan sortear los confusos y diversos sentidos de “las ideas y supuestos que hacen parte del pensamiento teórico que hace parte

del conocimiento científico” (Daros, 2009, p.8).

Esta actitud frente al conocimiento científico, constituye una condición fundamental para abordar la realidad no de manera ingenua sino desde una posición reflexiva y analítica, capaz de enfrentar a través del uso de la criticidad los múltiples, complejos y variados discursos que intentan explicar la realidad y que hacen parte de su proceso formativo, los cuales solo pueden ser manejados efectivamente mediante el despliegue de habilidades cognitivas inherentes a la lectura crítica, desde las que sea posible inferir ideas y construir nuevos significados Alvarado, (2012); Agredo y Burbano, (2012); Vidal y Manríquez, (2016); Morales, (2017) y Torres, (2017;) así como precisar posibles alternativas teóricas que coadyuven con la solución de problemas reales y la interpretación de hechos como parte de su accionar científico.

Todo esto refiere al proceder activo en el que la participación del pensamiento en su modo crítico favorece según Elder

y Paul (2007) La construcción y producción de nuevas ideas a partir de operaciones mentales importantes como lo son el “inferir, derivar, deducir, reflexionar, entre otros; donde el sujeto pensante comprueba su condición de autonomía frente a las circunstancias sociales; comprendiendo con autonomía, criterios que facilitan el tomar decisiones sin dejarse manipular por lo que otros piensen o digan (p.18).

Esta posición crítica según Carlino (2002) se define como “una forma profunda de operar con la información a través del uso de criterios que guían el análisis y la interpretación de los textos” (p.3).

En palabras de Cardinale (2007) consiste en asumir posición crítica frente al saber, como un una actitud que permite operar en la problematización y la participación efectiva, así como aportación de planteamientos coherentes en las disertaciones académicas, posibilitando de esta manera que el lector logre “debatir acerca de las

cuestiones y preocupaciones que circulan dentro del quehacer científico, revistiendo al sujeto del instrumental intelectual crítico desde el cual intervenir, resistir y producir acciones y discursos contra-hegemónicos” (p.1). Lo expuesto demanda el manejo de habilidades que según propone Hawes (2003) revistan al lector de “la capacidad para evaluar las ideas tanto teóricas como social y políticas y determinar su validez a través del establecimiento de relaciones de contraste y de procesos de verificación de lo que lee” (p.41).

Lo planteado implica un diálogo efectivo y significativo con los autores y sus textos, con sus ideas y propuestas teóricas, así como el poner en marcha importantes habilidades cognitivas que le permitan al lector según expone Fons (2006) la “formulación y verificación de hipótesis, la anticipación, la construcción de expectativas, la inferencia y la interpretación como la manera de reconocer ideas relevantes, importantes y significativas para su proceso de aprendizaje” (p.6). En otras palabras, leer refiere a la apropiación de las convenciones y

acuerdos que cada comunidad académica ha establecido y de las cuales va a depender su ingreso y participación efectiva dentro de la producción de conocimiento Carlino, (2002); Pérez y Rincón, (2013); Serrano, (2014); Duarte, Sobrino y Acosta, (2019).

Lo dicho hasta el momento indica, que el lector universitario, se asume como sujeto activo, capaz de disponer el uso de habilidades reflexivas desde las cuales operar de modo significativo sobre el conocimiento, con la disposición para profundizar en los aportes representativos de los que dependen la reelaboración de ideas, resignificación del mundo y la transformación del pensamiento como condiciones indispensables para la generación de nuevas construcciones teóricas que aporten al progreso y desarrollo de la ciencia Solé, (2002); Cassany, (2004/2006); Gil y Flores, (2011). Esto implícitamente indica que, el sujeto debe ver en la lectura un proceso que amerita el uso del saber existente o acumulado (Zemelman, 2005) para realizar construcciones propias y de manera autónoma que den cuenta de

capacidad para manejar la información de fuentes diversas, valorar perspectivas, establecer contrastes y emitir innovadoras apreciaciones Corrado y Eizaguirre, (2003); (Alarcón y Fernández, 2006); Arenas, s/f; (Jama y Suárez, 2015; Morales, 2017).

Visto lo anterior, la lectura representa un proceso académico que busca, motiva al sujeto a trascender e ir más allá de lo que muestran los textos Kurland, (2003); Peña, (2014); Gainza y Domínguez, (2017) con el propósito de identificar conocimientos relevantes y puntos de vista diversos, así como las voces y posiciones ideológicas que subyacen en cada planteamiento (Alvarado, 2012); lograr que el lector interactúe de este modo con la información implica el uso de la criticidad como operación cognitiva de la que depende la construcción autónoma, propia y responsable de ideas (Cassany, 2006; Madero y Gómez, 2013), el desarrollo de modos alternativos de interpretar el mundo y el uso de criterios que le orienten la definición de precisiones conceptuales, que por su valor según Fons (2006) representan “una aportación profunda y de



calidad al conocimiento científico”(p.2).

Estas afirmaciones son igualmente compartidas por los promotores de la lectura crítica, quienes ven en el conocimiento el medio para que el estudiante en formación, logre manejar elementos teóricos y posturas científicas complejas Cassany, (2006); Díaz, Bar y Ortiz, (2015); Morales, (2020) desde las cuales someter a valoración sus ideas y el conocimiento que cotidianamente emerge de su relación con el mundo. En este sentido, como lo afirman Alarcón y Fernández (2006) la lectura académica:

Implica poner a los sujetos a las puertas del poder que implica la posesión de conocimiento como instrumento para participar en las orientaciones que cambien la realidad, haciendo a un lado las ideas deterministas que caracteriza a algunas posiciones científicas. (p.2)

Esta apropiación significativa de la realidad y del conocimiento que de esta se deriva, requiere de un proceder científico capaz de

procesar, analizar e interpretar cúmulos informativos, para lo que se hace necesario el manejo de habilidades cognitivas propias de la lectura crítica, es decir: valorar mediante el uso de criterios, construir generalizaciones e inferir ideas, operaciones que según la tendencia actual indican que el estudiante debe esforzarse por trascender de la revisión literal de la información a operaciones del pensamiento deductivo y, como consecuencia, no asumir a priori el conocimiento Kurland, (2003); (Elche, Sánchez y Yubero, (2019); Duarte, Sobrino y Acosta, (2019); sino proceder según lo propuesto por Serna y Díaz (2014) el “reflexionar, develar y manejar las múltiples relaciones y puntos de coincidencia entre posturas disciplinares” (p.173). Al respecto Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) se entienden como referentes que afirman que, leer ayuda al estudiante a “percatarse de ciertas ideas que ocultan interpretaciones potenciales y, que resultan relevantes para la comprensión de su materia” (p.109).

Por tal motivo, leer en la universidad según Santelices (s/f) representa un



modo de “potenciar el pensamiento, desarrollar habilidades para resolver situaciones reales de manera significativa, escoger alternativas para descubrir y abordar problemas contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer” (p.1). Este proceder activo representa desde el pensamiento crítico, la posibilidad de realizar análisis rigurosos, emitir juicios y valoraciones sobre las posiciones ideológicas y epistemológicas asumidas por los autores en sus pronunciamientos científicos Kurland, (2003); Oliveras y Sanmartí, (2009); Serna y Díaz, (2014), los cuales como manifiesta Fons (2006) son “ el reflejo de un diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en el que ha surgido” (p.3).

Esta actitud reflexiva y crítica indica que, el leer cobra especial importancia en el momento en que se está frente a múltiples y diversos materiales que por su complejidad requieren ser abordados desde un ejercicio reflexivo profundo (Daros,

(2009); Morales, (2017/2020) , en el que se despliegan operaciones mentales como la interpretación y la integración de información a través de las bondades propias del pensamiento crítico, que le permitan al lector deducir nexos y relaciones entre puntos de vista, así como aspectos divergentes sobre los cuales establecer procesos analógicos, contrastes y diferenciaciones que posibiliten la creación de categorías y matrices en las que logre organizar lógica y sistemáticamente varias posiciones científicas en función de una determinada temática; Agredo y Burbano, (2012); Arenas, s/f; Garrido, (2014); Reale, (2016); Acuña y López,(2017).

Por su parte Ennis (1994) propone que de este lector crítico se espera que sea capaz de “construir explicaciones, asumir posición frente a lo diverso y controversial, ofrecer evidencias suficientes, elaborar premisas sobre las cuales sustentar su propio punto de vista, y desentrañar ideas complejas que por conseguirse implícitas ameritan del apoyo de otras fuentes” (p. 13). Lo anterior desde la producción de conocimiento representa un

conjunto de operaciones cognitivas que favorecen el inferir lo que se encuentra tras y entre las líneas Cassany, (2002/2006); Galindo, (2015) así como desde una posición objetiva y crítica percibir las intencionalidades, motivaciones ideológicas y de dominación e identificar los nuevos aportes que pudieran usarse para fundamentar sus propios razonamientos Hawes, (2003); Benavides y Sierra, (2013); Cisneros, Olave, y Rojas, (2013); González de la Torre, (2013). Para Lerner, Aisenberg y Espinoza (2011) la lectura en la universidad debe guiar al estudiante a “identificar las características del contexto de la obra, la existencia de distintas posturas sobre una misma temática, así como diferentes visiones sobre un hecho históricos, con el propósito de que aprecie diversas explicaciones sobre una misma situación” (p.533). Esta exposición coincide con las aportaciones de la pedagogía crítica, en las que se expone que el lector frente a grandes cúmulos de datos e información diversa, solo puede operar significativamente a través del sentido crítico, del cual depende ingresar a las tramas

teóricas necesarias para sustanciar su proceso de aprendizaje; por ende, es fundamental que asuma el compromiso de identificar los múltiples significados que cada disciplina le otorga a un fenómeno Aisenberg (2007) citado por Gonnet (2012), en un intento por determinar las apreciaciones válidas y aquellas interpretaciones viciadas o tendenciosas (Freire, (2002); Kurland, (2003); McLaren, (2005); Kincheloe, (2008); Jurado, (2008); Alvarado, (2012); Montes y López-Bonilla, (2017); Morales, (2019).

En esta misma línea de pensamiento Freire (2004) plantea que el aprendizaje como un proceso permanente, se vale de las bondades de la lectura crítica como un proceso que favorece el desarrollo de “una postura curiosa y abierta, que le posibilita para conocer con rigurosidad y evaluar el saber con la finalidad de detectar supuestas verdades a través de un acto reflexivo” (p.12). Lo dicho permite deducir que el lector en su rol activo debe estar en capacidad de determinar las verdaderas causas, el efecto de las manipulaciones ideológicas y la asunción de una postura autónoma

que le permita problematizar y objetar lo que considere escasamente apegado a criterios de veracidad y credibilidad Cassany, (2002); Páges, (2009); Bidiña, Luppi, y Smael (2013); Morales, (2017); Caracas y Ornellas, (2019); y para lo que requiere según propone Pagés (2009) de la habilidad para “comparar distintas perspectivas que le permitan observar e inferir coincidencias y diferencias entre lo que sucede, se investiga y se publica” (p.3).

Además, es posible afirmar que la lectura crítica le permite al estudiante universitario, hacer revisiones exhaustivas de las discusiones disciplinares, integrar conocimientos fragmentados y establecer un diálogo profundo entre las diversas voces de académicos que por su experticia representan insumos necesarios para construir puntos de vista en los que se evidencie la autonomía Giroux, (1997); Cassany, (2004); Zemelman, (2005) Aguilar y Fregoso, (2013) para asumir una postura crítica en la que logre validar, refutar, reafirmar y reconstruir el conocimiento científico con el que interactúa. Sánchez y et

al. (2015); Morales, (2017). En otras palabras, la lectura se encuentra asociada a procesos de investigación y al aprendizaje reflexivo, como procesos dinámicos que favorecen la síntesis, el establecimiento de relaciones y la producción de sistemas de conocimiento.

Por su parte la pedagogía crítica ha dejado por sentado que, la lectura representa un instrumento fundamental para entender reflexivamente las agudas y complejas transformaciones que se suscitan en la realidad y, cuya importancia demanda de una actividad cognitiva profunda capaz de procesar de manera crítica los avances, tendencias y giros significativos que emergen como resultado del amplio y pronunciado dinamismo que permea las relaciones sociales Kurland, (2003); Freire, (2004); Jurado, (2008); Kincheloe, (2008); Carlino, (2013) Serna y Díaz, (2014). Se puede inferir que, leer entraña habilidades que le permiten al sujeto realizar construcciones teóricas en forma independiente, así como formular y expresar de manera coherente sus experiencias con el mundo; pero,

además validar y evaluar sus propias creencias, representaciones e ideas con mayor precisión.

Por tal motivo, leer en la universidad requiere de operaciones mentales que hagan posible el operar riguroso del pensamiento, es decir, que faciliten procesos inferenciales, la elaboración y verificación de hipótesis que faciliten el ofrecimiento de explicaciones así como cuestionar el conocimiento que le viene dado de diversas fuentes (Agredo y Burbano, (2012); Moreno, (2019) y de las cuales depende la generación de nuevas miradas y construcciones epistemológicas que diversifiquen racionalmente las percepciones y discusiones de problemáticas de las que históricamente se han ocupado las diversas comunidades académicas (Aguilar y Fregoso, (2013); Cáceres, Pérez y Zúñiga, ()); Reale, (2016).

En síntesis, la lectura en la universidad, se debe entender como un diálogo científico, un proceso complejo que favorece la interpretación y construcción de nuevas ideas, pero además, un modo de deducir la sobrecarga ideológica que en algún momento

podiera condicionar la comprensión de contenidos especializados. Leer es entonces, disponer el pensamiento y la atención cuidadosa para interactuar con la información, de manera que el lector reconozca aportes y los aspectos relevantes que de servirán para andamiar su propio proceso de aprendizaje.

### **La lectura de géneros académicos en la universidad**

La lectura de los géneros académicos en la universidad, constituye un aspecto importante para la comprensión de los modos como se produce y organiza el conocimiento. Fons (2006) propone que la perspectiva sociocultural estima necesario atender a los géneros académicos en el proceso de lectura académica, debido a que sus bondades permiten “leer textos ajustados a las restricciones que impone cada situación comunicativa” (p.6). Esto significa desde el proceso de enseñanza, ofrecerle al estudiante diversas situaciones en las que progresivamente vaya aprendiendo las características tanto formales como estructurales de los textos de

consulta obligatoria en la disciplina a la que se está afiliando.

En atención a lo anterior, la lectura de los géneros académicos (ensayos, artículos, informes y monografías), exige que el estudiante los entienda como prácticas no solo científicas sino sociales, que deben ser aprendidas para participar significativamente en los modos como se presenta el saber Parodi, (2008); Camps y Castelló, (2013); Morales, (2020). Para Montolío (2012) los géneros académicos se definen como “la integración de todos aquellos textos que comparten una serie de rasgos tanto de forma (utilizan fórmulas lingüísticas comunes, con una estructura estereotipada), como de contenido, y que, además, se emplean convencionalmente en las mismas situaciones comunicativas” (p.36).

Los géneros académicos en la universidad cumplen funciones comunicativas, que le son atribuidas por cada comunidad discursiva, quien decide en atención a los contenidos y a las situaciones que desean socializar, seleccionar los que por su adecuación permiten dos propósitos: informar a la audiencia

sus avances e ingresar a sus propósitos comunicativos. Montolío (2012) aporta mayor claridad sobre estas condiciones y afirma que “un escritor competente debe saber qué género exige la situación comunicativa en la que se encuentra inmerso, así como cuáles son las convenciones sociales y lingüísticas asociadas a este tipo de texto” (p.36).

Parodi (2008) define los géneros académicos desde el punto de vista funcional, es decir, desde los usos que se le dan en el contexto social, al permitir procesos de interacción humana; de allí que se refiera a estos como “instrumentos de comunicación en el espacio social y académico, que favorecen la circulación y la estructuración del conocimiento científico” (p.24).

Este proceso de interacción con el conocimiento que circula a través de los géneros académicos, demanda procesos de enseñanza adecuada y sitúa a la disciplina en la que incursiona el estudiante, condición que exige el reconocimiento y la comprensión de elementos como: la heterogeneidad enunciativa y la polifonía discursiva propia de los géneros de uso de la universidad

Bajtín, (1982); Carlino, (2005); Moyano, (2011); por su parte, Carvallo y Skupien (s/f) confirman que la adhesión crítica a una comunidad científica, requiere de diversos procesos en los que progresivamente el estudiante se integre al mundo académico, estos son “filiación y afiliación académica, intelectual y discursiva; estos procedimientos refieren a un entramado de valores, prácticas y sistemas conceptuales que requieren ser interiorizados mediante el desarrollo de una conciencia crítica que permita construir y comunicar conocimiento científico” (p.4).

Las razones expuestas requieren enunciar los rasgos que caracterizan algunos de los géneros académicos de uso frecuente en la universidad, a los que Bajtín (1982) denomina géneros secundarios, entre los que se precisan los siguientes:

1. El artículo científico: este género demanda del lector el despliegue de operaciones mentales y competencias críticas para identificar hallazgos, resultados y conclusiones de un proceso de investigación. Su organización y

estructura se enmarca en los siguientes apartados: introducción, materiales y métodos, resultados/discusión y conclusiones (Moyano, 2011).

2. El resumen: es un género de uso frecuente en la universidad, debido a que favorece el desarrollo de habilidades como la síntesis, la generalización, la supresión de información y la integración de ideas. Sus características son: flexibilidad, objetividad, claridad y precisión. Con relación a sus objetivos se pueden mencionar: informar sucintamente a una comunidad científica sobre los elementos fundamentales de un texto de mayor extensión.

3. Tesis: este género además de incluir los componentes del artículo científico, cuenta con un apartado en el que el autor muestra las referencias utilizadas, las cuales indican las fuentes y la profundización que caracterizó a la investigación. Esta usualmente muestra formas de problematizar y reflexionar sobre situaciones de la realidad, que implican defender una idea a través de tramas argumentativas que le aporten credibilidad a la posición del autor

(Carlino, 2005; Camps y Castelló, 2013). Reale (2016) propone que la lectura de una tesis requiere: comprender el problema abordado, los elementos teóricos y metodológicos, para luego deducir los resultados a los que haya llegado el escritor, los cuales, por lo general, se apegan a opiniones personales, críticas y reflexiones en torno a una situación de interés académico.

4. El ensayo académico: este género académico cuenta con particularidades que lo diferencian del artículo científico, pues su trama es predominantemente argumentativa como secuencia discursiva que procura la defensa de una tesis o planteamiento central.

Con respecto a su estructura textual, puede presentarse de modos diferentes, entre los que se mencionan: pregunta problema, introducción, planteamiento e una tesis y el desarrollo de argumentos (analógicos, de autoridad, ejemplificación, causa-efecto) y las conclusiones. Según Camps y Castelló (2013) proponen que este género se vale de afirmaciones, datos y aportes hechas por terceros,

con los cuales el escritor persigue convencer o persuadir a su lector “demostrando que sus ideas tienen sentido. El ensayo refleja la voz y la posición del autor, la manifestación de su identidad, el nivel de contribución epistemológica que requiere o el diálogo con otros textos y autores” (p.30).

5. El comentario crítico: es un género en el que predominan estructuras de tipo expositivo, argumentativo y con altas dosis de reflexión e interpretación. Con relación a sus componentes básicos, se mencionan: introducción en el que se exponen los planteamientos centrales y se formulan las interrogantes a desarrollar; el desarrollo: confronta, contiene y presenta generalizaciones, razonamientos y juicios críticos concretos; las conclusiones se presentan como ideas globales que condensan y sintetizan resultados.

6. La monografía: este género generalmente muestra los resultados de revisiones bibliográficas o documentales, con un alto nivel de profundización en el abordaje de temas científicos. En su trama confluyen secuencias



argumentativas y explicativas (Moyano, 2011) y su estructura lógica se presenta en los siguientes apartados: introducción, tratamiento del problema, marco teórico referencial, metodología, análisis de la información y conclusiones Carlino, (2005); Moyano, (2011); Montolío, (2012).

En suma, es responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el acercar progresiva y sistemáticamente al manejo de los géneros académicos, a los estudiantes que inician su experiencia formativa.

### **CONCLUSIONES**

Como se logra apreciar, leer en la educación superior constituye un compromiso académico e intelectual, debido fundamentalmente a la compleja y abundante información con la que se encuentra el estudiante y, a la que debe ingresar para identificar las múltiples visiones y perspectivas que se ofrecen sobre su propio objeto de estudio.

Leer en la universidad es entonces, un proceso cognitivo y social vinculado con la apropiación de las prácticas y convenciones discursivas específicas de cada comunidad académica, de las

cuales depende el ingreso a sus tramas teóricas y a la resignificación de grandes cúmulos de contenidos que, por diversidad y carácter denso, requieren del manejo de habilidades propias del pensamiento crítico. Además, se hace necesaria la promoción de competencias interpretativas que le cooperen al estudiante con la comprensión significativa, efectiva, coherente y organizada de las tareas a las que enfrenta, entre las que se destacan: integrar información, problematizar en torno a situaciones, deducir contradicciones y refutar racionalmente los planteamientos de los que se deduzcan inconsistencias.

Por ende, la formación universitaria ha visto en la lectura académica, un proceso capaz de potenciar el desarrollo del pensamiento en sus modos de operar crítico, reflexivo y analítico; esto significa disponer sus habilidades de orden superior para emitir juicios profundos, examinar con detenimiento la información y formular un nuevo conocimiento

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Acuña, E. y López, A. (2017). Pensamiento crítico en la lectura comprensiva. *Revista confluencias*. 5 (1), 10-16.

- Recuperado de <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/PDF/Vol%201/1-Educacion/2-pensamiento%20critico%20-%20Acuna.pdf>
- Aguilar, L y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 413-435. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200005)
- Agredo, J. y Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Repositorio institucional de la Universidad de Manizales, 1-30. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/792/EI%20pensamiento%20cr%20c%20aditico%20c%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%20c%20b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gonnet, M. (2012). Por qué leer en Ciencias? *Revista Quehacer educativo.*, 83, 32-39. Recuperado de [www.fumtep.edu.uy > download](http://www.fumtep.edu.uy/download)
- Alarcón, P. y Fernández, P. (2006). “La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior”. *Revista Graffylia*. (6), 46-55. Recuperado de [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/Lectura\\_critica.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Lectura_critica.pdf)
- Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Revista Científica de Educación y Comunicación*, 20 (39), 101-108. Recuperado de [dialnet.unirioja.es > articulo > 2.pdf](http://dialnet.unirioja.es/articulo/2.pdf)
- Arenas, S. (s/f). *Criterios generales para el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos académicos*. Universidad Nacional, 1-10.
- Arias, D. (2014,). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales* (52), 134-146. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf>

Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos, en la estética de la creación verbal. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf>

Bidiña, A, Luppi, L, & Smael, N. (2013). *Lectura Crítica, Contexto e Hipertexto*. San Justo – Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM). Recuperado de <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4966/Bidi%C3%B1a-Luppi-Smael%20II.pdf?sequence=3>

Cáceres, M, Pérez, C, & Zúñiga, M. (2018). Reflexiones teórico-metodológicas que sustentan el papel de la lectura y su

comprensión en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo universitario. *Universidad y Sociedad*, 10 (4), 110-119. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202018000400110](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000400110)

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1), 17- 36. Recuperado de [dialnet.unirioja.es › artículo](http://dialnet.unirioja.es/articulo)

Caracas, B y Ornellas, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), pp.8-27. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982019000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200008)

Cardinale, L. (2007). Lectura y escritura en la Universidad. *Aportes desde la práctica pedagógica*. Revista Pilquen-sección psicopedagogía. (3), 1-5. Recuperado de [dialnet.unirioja.es › artículo](http://dialnet.unirioja.es/articulo)

- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: nuevos desafíos. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1-6.
- Carlino, P. (2002). "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Revista del Instituto de Investigaciones en Psicología*. 7 (2), 43-61  
Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/168.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P., Iglesias, P y Laxalt, I. (2013). *Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas*. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1), 105-135. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927>
- Carlino, P. et. al (2013). *Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad: Necesidad de un cambio de perspectiva. En ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana - Colciencias.
- Carrasco y Kent (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *RMIE*, 16 (51), 1227-1251. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a10.pdf>
- Carvalho y Skupien (s/f). Los géneros académicos, la institución y las prácticas discursivas. Universidad Nacional de las Misiones. Red de Investigación Educativa, 1-8. Recuperado de <http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/Encuentros/II%20Encuentro%20Provincial%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa/DC5-2%20Los%20g%C3%A9neros%20acad%C3%A9micos.pdf>
- Cassany, D. (2002). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Universidad

- Autónoma de Madrid. *Revista de investigación e innovación educativa*, 32,113-132. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión. crítica1. *Revista Lectura y Vida*, 25. p. 1-22 Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Cisneros, M., Olave, G., y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Corrado, R y Eizaguirre, M. (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/646Corrado.PDF>
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- Díaz, J., Bar, A y Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la educación Superior*. XLIV (176), 139-158. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n176/v44n176a7.pdf>
- Duarte, O., Sobrino, E., y Acosta, I. (2019) Estrategia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar para la comprensión de textos científicos. *Pedagogía y Sociedad*, 22(54), pp. 134-152. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/694>
- Elche, M.; Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/21548/18480>

- Elder, L., y Paul, R. (2007). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptandTools.pdf>.
- Ennis, R. (1994). *La evaluación de las disposiciones de pensamiento crítico*. New Orleans: Editorial ASCD.
- Fons, M. (2006). *Enseñar a leer para vivir*. Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Editores Buenos Aires. Recuperado de <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Gainza, C y Domínguez, P. (2017). *¿Cómo leemos un texto hipertextual? Una exploración de la lectura de literatura digital*. *Revista Humanidades* 35, 43-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321249925003>
- Galindo, M. (2015). Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 15 (1), 1-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44733027016.pdf>
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor: mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México: Paidós.
- Gil, L., y Flores, R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Revista Panorama*, 5 (9), 103-125. Recuperado de <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/39>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía del aprendizaje. México: Paidós.
- Giroux, H. (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.



- González de la Torre, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Hawes, J. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Recuperado de [http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos\\_interes/Pensamiento%20Critico%20en%20la%20Formacion%20Universitaria.pdf](http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento%20Critico%20en%20la%20Formacion%20Universitaria.pdf)
- Jama, V., y Suárez, H. (2015). *Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento a través de los niveles de lectura*. MEDISAN. 19 (7),861-867. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v19n7/san06197.pdf>
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación* (46), 89-105. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. Barcelona: Graó.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.
- Lerner, D y et al. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas*. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 529-541. Recuperado de [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO\\_2011/textos/39.Lerner\\_y\\_otros.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/39.Lerner_y_otros.pdf)
- Madero, I y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a6.pdf>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI Editores.



- Montolío, E. (Coord.) (2012). Manual práctico de escritura académica. Barcelona: Editorial Ariel.
- Montes S., M., y López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39 (155), 162-178. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Morales, J. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*. 8 (2), 265- 282. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1943>
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10311>
- Morales, J. (2019). Argumentación: algunas aproximaciones sobre su importancia para el que se inicia en estudios jurídicos. *Sinergias educativas*, 4 (2), 1-16. Recuperado de <http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/37/pdf>
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v47n1/0120-3479-leng-47-01-00091.pdf>
- Moretó, M. (2014). Estrategias de lectura de textos jurídicos: análisis de protocolos verbales en expertos y novatos. *Revista Científica-Primavera*, XVIII (1), 97-120. Recuperado de [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2615/Estrategias\\_Moreto.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2615/Estrategias_Moreto.pdf?sequence=1)
- Moyano, E. (2011). Una clasificación de los géneros científicos. Universidad de León, .1-9.
- Oliveras, B y Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Universidad Autónoma

- de Barcelona. Recuperado de <https://gent.uab.cat/neussanarti/sites/gent.uab.cat/neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>
- Pagès, J. (2009). *“Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”*. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154. Recuperado de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf)
- Parodi, G. (2008). Los géneros y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peña, C. (2014). La importancia de la investigación en la universidad: Una reivindicación del Sapere Aude Kantiano. *Revista Amauta* Universidad del Atlántico. Barranquilla (Col.) 25, 79-85. Recuperado de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1278>
- Pérez, A., y Rincón G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Publicaciones Ciencias Sociales.
- Sánchez, A y otros. (2015). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*. 10 (2), 151-163. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v10n2/v10n2a15.pdf>
- Sanmartí, N. (2011). *Leer para aprender ciencias*. Ministerio de Educación Español. Materiales de apoyo a la docencia, 1-15. Recuperado de <https://ieslilab.files.wordpress.c>

[om/2011/10/leer-para-aprender-ciencias.pdf](#)

Santelices, L. (s/f). *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica*. Proyecto DIUC 160/82. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Serna, J., y Díaz, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 165-180. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/3376/3029](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3376/3029)

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Universidad del Valle. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.

Recuperado

de <http://www.scielo.org.co/pdf/eng/v42n1/v42n1a05.pdf>

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE (MIE).

Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos XLIII*, (1), 311-329. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art18.pdf>

Vidal, D. y Manriquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45 (177), 95-118. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n177/0185-2760-resu-45-177-00095.pdf>

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](#)

