



Metodologías utilizadas por los profesores universitarios en la docencia y evaluación de la comprensión lectora

Methodologies used by university lecturers in teaching and assessment of reading competence

Judit García-Martín

Universidad de Salamanca (España)
<http://orcid.org/0000-0003-2255-9633>

Jesús-Nicasio García-Sánchez

Universidad de León (España)
Universidad de la Costa (Colombia)
<https://orcid.org/0000-0002-9464-483X>

Fecha de recepción:

27/04/2020

Fecha de aceptación:

22/10/2020

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Rendimiento académico; modelos de enseñanza; método de enseñanza; comprensión lectora; competencia lectora; Educación Superior.

Keywords:

Academic Achievement; Teaching Models; Teaching Method; Reading Comprehension; Reading Skills; Higher Education.

Correspondencia:

jn.garcia@unileon.es

Resumen

Durante los últimos años, en la Educación Superior se siguen empleando enfoques, modelos, estrategias, técnicas y metodologías diversas, pero ¿qué se sabe acerca de la efectividad de estas para la incorporación de la competencia genérica de comprensión lectora avanzada (CLA) en los planes de estudios de las instituciones universitarias? Para dar respuesta a esta pregunta de investigación se plantea el presente estudio de carácter descriptivo. Este se materializa en el diseño y la aplicación de un cuestionario *ad hoc online* para evaluar la CLA en Educación Superior, a una muestra accesible de 280 docentes de una universidad latinoamericana de la costa Caribe. Todo ello, mediante el análisis de la enseñanza, evaluación, y utilidad, además del conocimiento e interés en las competencias genéricas. En este sentido, los análisis realizados evidencian patrones diferenciales estadísticamente significativos en el uso de las estrategias instruccionales disponibles, de las técnicas, de los medios empleados y de las herramientas web existentes para garantizar la optimización de la CLA en función del departamento al que están adscritos. Se discuten las implicaciones para la mejora de la enseñanza y evaluación, así como las limitaciones y perspectivas futuras.

Abstract

During the last years, in Higher Education, diverse approaches, models, strategies, techniques and methodologies have been implemented, but what is known about their effectiveness for the incorporation of the generic reading comprehension competence in the study plans from university institutions? To answer this research question, this descriptive study is proposed. This materialises in the design and application of an *ad hoc online* questionnaire to evaluate the CLA in Higher Education, to an accessible sample of 280 teachers from a Caribbean Cost Latin American University. All this, through the analysis of teaching, assessment, and usefulness, in addition to the knowledge and interest in generic skills. In this sense, the analyses carried out show statistically significant differential patterns in the use of the available instructional strategies, the techniques, the employed means and the existing web tools to guarantee the optimisation of the reading comprehension competence depending on the department they belong to. Implications for improving teaching and assessment are discussed, as well as limitations and future prospects.

Proyecto de Investigación Competitivo CONV-ÍNDICE Núm. 13-2018, Código Proyecto INV. 150-01-007-13 - IP JN García-Sánchez -Universidad de la Costa (Colombia) - Universidad de León (España) - Universidad de Salamanca (España). Evaluado por la ACAC (MEN Colombia).

García-Martín, J., & García-Sánchez, J-N. (2020). Metodologías utilizadas por los profesores universitarios en la docencia y evaluación de la comprensión lectora. *Ocnos*, 19 (3), 55-71. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2378



Introducción

En la última década, el interés por la competencia comunicativa genérica, especialmente por la comprensión lectora avanzada (en, adelante CLA), también denominada lectura crítica (Valero, Vázquez y Cassany, 2015) o lectura académica (Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016), ha aumentado considerablemente entre los investigadores de educación superior como foco de armonización y homologación del Espacio de Educación Superior (CEEDAR, 2020; CUC, 2018; Jiménez, González y Tornel, 2020; Reyes, Díaz, Pérez, Marchena y Sosa, 2020; Valero et al., 2015). Este aspecto ha sido ilustrado con las recientes reformas de los sistemas educativos nacionales de Europa o de América Latina (OCDE, 2016) en los cuales las competencias genéricas son parte esencial de todas las asignaturas de los distintos planes de estudio (CEEDAR, 2020). Todo ello está fundamentado en los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016), dado que se va más allá de la simple conceptualización de competencias (García-Llamas y Quintanal, 2014), favoreciendo un desarrollo personal y profesional pleno que permita ajustarse con éxito a las continuas transformaciones de las situaciones de aprendizaje actuales que han conllevado la implementación de metodologías docentes activas e innovadoras en todos los niveles educativos (Muntaner, Pinya, y Mut, 2020) tales como el aprendizaje basado en problemas (Jiménez et al., 2020; Pacheco, García y García-Martín, 2011), el trabajo cooperativo (Jiménez et al., 2020), la gamificación (García-Martín y García, 2018), y el uso de herramientas específicas de autorregulación (van Ockenburg, Daphne van Weijen y Rijlaarsdam, 2019) y de autoevaluación (Cosi et al., 2020). Todo lo anterior ha ido unido al metaaprendizaje (Rocosa, Sangrá y Cabrera, 2018) y al *lifelong learning* (García-Martín y García, 2018; Quendler y Lamb, 2016; Steffens, 2015) que han dado lugar a la proliferación y el desarrollo de un gran número de cursos en línea masivos y abiertos - MOOCs (García-Martín y García-Martín, 2019; García-Martín y García, 2015; García-Martín y García, 2018).

Sin embargo, no se debe olvidar, tal y como indicaban Mano y Moro (2009) que el éxito de la enseñanza centrada en competencias no depende solo del dominio conceptual y aplicado que el profesorado tenga de estas, sino también de su capacidad para evaluarlas mediante diferentes sistemas comprensivos que se fundamentan en las prácticas que funcionan (Reyes et al.; 2020; USOE, 2020).

Desde esta perspectiva, en numerosos sistemas de educación superior de América Latina, los estudiantes universitarios han de superar las pruebas de competencias genéricas al concluir sus grados (Castro y Ruiz, 2019; Cifuentes, Chacón y Fonseca, 2020; Oviedo y Jiménez, 2019). En el caso de Colombia, es la prueba Saber Pro (Calderón, Parra y Piñeros, 2019), que se compone de cinco módulos: i) lectura crítica (LC) – que se corresponde con la comprensión lectora avanzada-, ii) razonamiento cuantitativo (RC), iii) competencias ciudadanas (CC), iv) comunicación escrita (CE) e v) inglés (I). En este sentido, el módulo de lectura crítica consta de un total de treinta y cinco preguntas de selección múltiple, con el que se pretende evaluar la comprensión lectora avanzada del estudiante a través del examen de sus capacidades para entender, interpretar y evaluar los textos escritos que se encuentran en la vida cotidiana o en contextos académicos no especializados. El resultado obtenido en dicho módulo se interpreta de acuerdo con unos niveles de desempeño previamente definidos y descritos (Calderón, Parra y Piñeros, 2019).

Por ello, desde las instituciones universitarias se vienen implementando medidas multifacéticas, en el profesorado y en el alumnado, que garanticen la transversalización de dichas competencias en todas las asignaturas de los distintos semestres, a través del fomento de la innovación en los sistemas de evaluación (Reyes et al., 2020) y en las metodologías docentes activas del profesorado universitario (García-Martín et al., 2019; Sánchez et al., 2019). Recientes revisiones sistemáticas sobre la lectura a través del currículo o asignaturas (*literacy across the curriculum*)

en la enseñanza universitaria han identificado los elementos claves en torno al qué, cuándo y cómo de esta transversalización, pero sobre todo han reconocido la escasez de estudios empíricos de referencia a nivel internacional (Scott et al., 2018). Por ejemplo, en la revisión sistemática de cincuenta años en USA realizada por Scott et al., (2018), se concluye que sólo veintinueve estudios cumplían los criterios de un mínimo nivel de calidad científica siguiendo el cuestionario de calidad metodológica (MQQ), y de estos, solo cuatro permitían un cierto abordaje cuantitativo, los cuales evidenciaban tres categorías generales de percepciones, resistencia y experiencia como temas síntesis para organizar la investigación realizada sobre la temática. En la misma línea, está el estudio reciente realizado por Li et al., (2018), sobre los últimos veinte años en China, que identifica cincuenta y nueve estudios, de los cuales sólo cuatro permitían un análisis cuantitativo comparando los tamaños del efecto. Dichos estudios demostraron que la autoeficacia, las estrategias de tareas y la autoevaluación eran claves para la ejecución de un aprendizaje autorregulado exitoso. Además, en estudios europeos como el efectuado por Uttl et al., (2017) se incide en la evaluación de las percepciones del profesorado sobre su grado de satisfacción en torno a los sistemas de evaluación (Reyes et al., 2020), las metodologías empleadas (Jiménez et al., 2020; Sánchez et al., 2019), las estrategias de lectura crítica (Valero et al., 2015) y las técnicas narrativas usadas (Del Moral-Pérez, Villalustre y Neira, 2016), presentando sesgos importantes como, por ejemplo, la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los estudios con muestras pequeñas, pero que desaparecen cuando el número de participantes aumenta.

En este contexto, se concreta la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las metodologías docentes que despliega el profesorado universitario en relación con la transversalización de la competencia genérica de CLA y cuál es la asociación de la CLA con variables instruccionales diversas?

Método

Objetivos

En línea con la pregunta de investigación se plantean los siguientes objetivos: (i) identificar las metodologías docentes utilizadas habitualmente en las clases universitarias colombianas para la transversalización de la CLA en las diferentes asignaturas y (iii) estudiar la asociación de la CLA con diversas variables instruccionales.

Población y muestra

En este estudio participaron voluntariamente, dando su consentimiento informado, 280 profesores de una universidad latinoamericana de la costa Caribe. Lo que permitió comprobar la información demográfica aportada. Además, este estudio fue autorizado por el Comité de Ética. Esto representa el 53% de un total de 525 docentes de planta ($n = 300$ a tiempo completo y $n = 204$ a tiempo parcial), siendo el 40% ($n = 210$) procedentes de otros países (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, España, Francia, Italia, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, Rumanía, Rusia, UK, USA, Venezuela), además de otros 204 no permanentes contratados por períodos o tareas concretas (CUC, 2018). No obstante, las respuestas completas a la encuesta fueron 203 (125 hombres y 78 mujeres), con edades comprendidas entre los 24 y los 73 años ($M = 40$, $DT = 12$), representando el 39% de la población de estudio (véase tabla 1).

Con estos participantes, en muestreo aleatorio simple, se garantiza un nivel de confianza mayor del 99% y un margen de error por debajo del 1%, lo que asegura captar la diversidad y representatividad de la muestra respecto a la población de profesores de la institución, que, al incluir una procedencia internacional tan acusada, la hace comparable, en representatividad, al de otras universidades colombianas latinoamericanas con acreditación de alta calidad, como la focal de este estudio.

Tabla 1
 Descripción de los participantes

| Género / Departamento | INFO | ECON | EXAC | AMBI | DERE | ENER | INDUS | HUMA | Total del Género |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------------------|
| Hombres | 11 | 14 | 24 | 12 | 25 | 18 | 14 | 7 | 125 |
| Mujeres | 5 | 13 | 9 | 10 | 11 | 7 | 12 | 11 | 78 |
| Total del Departamento | 16 | 27 | 33 | 22 | 36 | 25 | 26 | 18 | 203 |

Nota 1. Las siglas hacen referencia a los departamentos universitarios a los que pertenecen los profesores. INFO Informática; ECON Economía; EXAC Exactas; AMBI Ambiental; DERE Derecho; ENER Energía; INDUS Industria; HUMA Humanidades.

La experiencia docente no universitaria fue de $M = 4$ años y $DT = 6,7$ años; estando entre mín-máx = 1-30 años. La experiencia docente universitaria era de $M = 9$ años y $DT = 8.5$ años, entre mín-máx = 1-40 años. Las asignaturas tipo que refieren como foco para analizar la enseñanza y evaluación de la competencia genérica de comprensión lectora avanzada ($n = 177$), son muy diversas y representativas de todos los grados, departamentos y niveles; recorriendo todo el espectro de áreas y campos.

Instrumento

Se utilizan tres subescalas del cuestionario online *ad hoc* Evaluación y Metodologías e Incidencia en las Competencias Genéricas (EMICOG); la de Datos Generales y Demográficos (DGD), la de Conocimiento e Interés (CON-INT) y la de Técnicas y Estrategias Instruccionales en Comprensión Lectora Avanzada (TEI - CLA). Estas fueron diseñadas e implementadas a través de la plataforma de encuestación profesional SurveyMonkey, a partir de una revisión exhaustiva internacional de estudios e instrumentos habituales utilizados en el campo, además de la revisión del constructo e investigaciones empíricas de comprensión lectora avanzada desde una perspectiva psicolingüística. Se envió a expertos en el campo siguiendo el método Delphi, con el fin de comprobar la funcionalidad, operatividad, así como eliminar las posibles contrariedades y dificultades que podrían derivarse de la interpretación de los ítems. Una vez modificados los

ítems ambiguos, establecidas varias versiones del instrumento y de ser probadas con muestras piloto, se definió la versión final por consenso. Versión que se envió a la población que se desea estudiar.

Los datos de validación del EMICOG, realizados con el SPSS v26 con licencia de la Universidad de León, muestran propiedades psicométricas adecuadas, y en concreto del CON-INT y del TEI-CLA. En este sentido, la consistencia interna de los elementos de las escalas indicó alfas de Cronbach para CON e INT de .94 y .93; y para TEI-LCA de .95 para Procesos y Estrategias; .96 para Género textual; y .88 para Medio desplegado. Las fiabilidades compuestas (omegas de McDonald) a partir de las matrices factoriales aportan coeficientes por encima de .90 y las varianzas medias extractadas están por encima de .50 (Hayes y Coutts, 2020). Asimismo, los datos de validez de constructo, mediante el método de máxima verosimilitud y rotación *oblímin* directo (al observarse interrelación entre los factores) confirman la distribución de subescalas, con determinantes muy significativos en las pruebas de esfericidad de Barlett ($p = .001$) y de verse apoyada la validez de constructo por puntuaciones de adecuación del muestreo en pruebas Kaiser-Meyer-Olkin por encima de .90. En la subescala CON-INT, la varianza explicada de las dos variables latentes conocimiento (CON) e interés (INT) es del 71%; y, a partir de la matriz de patrón de factores se obtienen los cálculos en Excel, respectivamente, para el factor CON e INT,

Tabla 2
 Dimensiones examinadas en el cuestionario online ad hoc EMICOG

| Dimensión | Elementos | Escala | Aplicaciones y validaciones previas |
|--|-----------|---|--|
| <i>DGD - Datos generales y demográficos</i> | | | |
| Demográficos | 14 | | |
| <i>CON-INT - Conocimiento e interés competencia genérica</i> | | | |
| Conocimiento | 8 | 1-5 - Ninguno, poco, ni poco ni mucho, bastante y mucho | (Arias-Gómez et al., 2018; Barnet, 2001; CUC, 2018; Díaz-Flórez, 2018; García-Martín y García, 2017; Gargallo et al., 2011; González, y Triviño, 2018; OECD, 2016; Montanares y Junod, 2018) |
| Interés | 4 | | |
| <i>TEI-CLA- Técnicas y Estrategias Instruccionales en Comprensión Lectora Avanzada</i> | | | |
| Estrategias y procesos | 6 x 3 | ENSEÑAR | 1-5 - Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre |
| | | EVALUAR | |
| | | UTILIDAD | |
| Géneros textuales | 7 x 3 | ENSEÑAR | (Calderón et al., 2019; De la Paz et al., 2016; Halamish, 2018; Graham et al., 2018a; 2018b; OECD, 2016; Valero et al., 2015) |
| | | EVALUAR | |
| | | UTILIDAD | |
| Medio | 6 x 3 | ENSEÑAR | 1-5 - Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre |
| | | EVALUAR | |
| | | UTILIDAD | |

Fuente: Adaptado a partir de García-Martín et al., 2019

una fiabilidad compuesta (omega de McDonald) de .94 y .91 (deben ser mayores de .70); una varianza media extractada (validez convergente) de .59 y .53 (deben ser mayores de .50); la validez discriminante (raíz cuadrada de la varianza media extractada) es .77 y .73, que son mayores a la intercorrelación entre los factores o variables latentes (-.58). En la subescala TEI-CLA, la varianza explicada de las tres variables latentes Procesos, Género y Medios es del 49%. Y a partir del patrón de factores, se calculan en Excel y obtienen, respectivamente, unas confiabilidades compuestas (omega de McDonald) de .92, .93 y .96; unas varianzas medias extractadas (validez convergente) de .55, .57 y .64; y una validez discriminante de .74, .75 y .81, siendo mayores, por lo tanto, a las interrelaciones entre las variables latentes o factores (-.073, -.354 y .563). Ello confirma la fiabilidad (por consistencia interna y compuesta) y la validez (de constructo, convergente, discriminante) de las subescalas utilizadas y su adecuación psicométrica. Además, la validez de contenido queda garantizada por el análisis minucioso de los componentes de

las competencias genéricas desde perspectivas psicolingüísticas, así como de la revisión de estudios internacionales previos y constructos utilizados para medir dichas competencias por el Ministerio de Educación de Colombia, con sus pruebas Saber Pro (cfr., Calderón et al., 2019).

Por tanto, se analizan tres tipos de variables en relación con la comprensión lectora avanzada (CLA), i) las demográficas y generales, ii) el conocimiento e interés y iii) las específicas de la competencia examinada. Esta última engloba las técnicas, estrategias y procesos implicados, los géneros textuales y el medio utilizado, desde tres perspectivas: a) si se implementan habitualmente para trabajar o enseñar con los alumnos, b) para evaluar y c) su utilidad en la enseñanza y evaluación transversal de la competencia genérica (véase tabla 2). Las variables del TEI-CLA evaluadas relativas a técnicas, estrategias y procesos implicados fueron i) extraer las ideas principales, ii) relacionar ideas con conocimientos previos, iii) extraer conclusiones e inferencias, iv) aplicar soluciones a otros aspectos,

v) explicar el contenido básico de la lectura y vi) recuperar información. Los géneros textuales analizados o tipologías de textos en relación con la comprensión lectora fueron i) argumentativos, ii) comparación y contraste, iii) ensayo de pregunta-respuesta, admisión, contestación, científico, respuestas test, opinión, iv) análisis, v) reseña bibliográfica, vi) causa-efecto, problema-solución, v) definición y vi) revisión del estado de la cuestión. Y, por último, los medios desplegados evaluados fueron i) uso de blogs, ii) wikis, iii) bases de datos digitales, iv) formato tradicional, v) formato digital y vi) audiolibros o video-documentos.

En la primera, DGD, se presenta la investigación, se registra el consentimiento informado y se recopilan los datos demográficos como el nombre, los apellidos, el número de identificación, la fecha de nacimiento, el género, la edad, los años de experiencia como docente no universitario, los años de experiencia como docente universitario, la titulación en la que se imparte docencia, el semestre, la facultad, el departamento y la categoría laboral en la universidad estudiada.

En la segunda, CON-INT, se recogen datos sobre el grado de conocimiento e interés sobre el modelo de competencias, las pruebas Saber Pro sobre lectura crítica, la evaluación de la CLA en la asignatura, las tareas o estrategias implementadas para favorecer la CLA y el interés por la CLA para trabajar y evaluar aspectos claves de la asignatura. Para ello, se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (Ninguno / Poco / Ni poco ni mucho / Bastante / Mucho).

Y, en la tercera, TEI-CLA, se solicita al profesorado que indique en qué medida ha utilizado en sus asignaturas, estrategias de CLA específicas tales como extraer las ideas principales, relacionar los contenidos con los conocimientos previos, extraer conclusiones e inferencias no explícitas, aplicar soluciones, sugeridas por lecturas, a otros aspectos..., los géneros textuales como argumentativo, comparación y contraste, causa-efecto, de definición, de revisión

del estado de la cuestión... y el medio implementado, blogs, wikis, bases de datos digitales, formato tradicional, digital, audiolibros... Todo ello desde tres perspectivas: para trabajar, para evaluar y finalmente su utilidad mediante la escala tipo Likert de 5.

Procedimiento

Se revisaron y analizaron instrumentos de investigaciones internacionales previas en torno a las dimensiones examinadas con el fin de dar coherencia y articular las variables analizadas en el cuestionario *ad hoc*. Tras ello, se diseñó en el software online de encuestas masivas, SurveyMonkey y se procedió con su envío al profesorado de la Universidad de la Costa mediante correo electrónico. Tras tres semanas abierto, el enlace se cerró y se procedió con la descarga de los resultados organizados correspondientes, se realizaron las codificaciones pertinentes y se llevaron a cabo los análisis estadísticos oportunos, mediante el programa SPSS en su versión 26 que han aportado las evidencias empíricas de este estudio.

En esta línea, primero se realizaron unos análisis descriptivos relativos a la media y a la desviación típica para caracterizar a las personas participantes. Luego se llevó a cabo un análisis paramétrico a través de las pruebas de asimetría y curtosis que determinaron que la distribución cumplía con el supuesto de normalidad. Y finalmente, se realizan unos análisis multivariados a través del Modelo Lineal General (MLG).

Resultados

Primeramente, se calcularon varios modelos lineales generales considerando como variables de agrupamiento los siguientes datos demográficos del profesorado: i) el género, ii) la facultad, iii) la carrera y iv) la categoría profesional y como dependientes el resto de las variables instruccionales de CLA examinadas, las cuales no aportaron diferencias estadísticamente significativas. No obstante, cuando se realizaron los contrastes multivariados del MLG considerando

como variable de agrupamiento el departamento y como variables dependientes las instruccionales de CLA, se observaron resultados estadísticamente significativos con tamaños del efecto altos [$\lambda_{Wilks} = .003$; $F = 1.277$; $p = .001$; $\eta^2 = .523$].

En este sentido, por una parte, tal y como puede observarse en la tabla 3, al analizar las pruebas de los efectos inter-sujetos, se obtienen patrones diferenciales. En concreto, en relación con el conocimiento e interés por la competencia genérica para transversalizar en su asignatura, solo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre departamentos en el grado de conocimiento de la enseñanza transversal en CLA en la asignatura [e.g., $F_{\text{Informática}} = 4.23$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.06$; $p = .04$], no apareciendo diferencias estadísticamente significativas en el resto de las variables.

Son significativas, también, las diferencias en relacionar ideas de alguna lectura con conocimientos previos, sea para enseñar, evaluar o ver su utilidad en la subescala del uso de técnicas, estrategias y procesos instruccionales de CLA. En concreto, cuando se comparan algunos contrastes, como para trabajar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 4.31$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.56$; $p = .01$], evaluar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 4.23$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.56$; $p = .01$], además de ser de utilidad [e.g., $F_{\text{Informática}} = 4.46$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.75$; $p = .01$].

Sucede algo similar en cuanto al género textual de lectura de textos argumentativos, en algunas comparaciones, tanto para enseñar, evaluar o su utilidad. Puede verse el contraste en relación con trabajar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.69$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.31$; $p = .01$], evaluar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.62$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.25$; $p = .01$], y utilidad [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.77$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.38$; $p = .00$], lectura de textos de comparación y contraste para trabajar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.38$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 3.88$; $p = .04$], utilidad [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.62$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.06$; $p = .01$], lectura de ensayos para trabajar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 4.00$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 3.94$; $p = .05$], evaluar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.92$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.00$; $p = .01$], utilidad [e.g., $F_{\text{Informática}} = 4.08$ versus

$F_{\text{Humanidades}} = 4.19$; $p = .04$], lectura de análisis de algún texto para evaluar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 4.00$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 3.56$; $p = .04$], utilidad [e.g., $F_{\text{Informática}} = 4.15$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 4.13$; $p = .02$].

En cuanto a los medios utilizados, se diferencian significativamente en lectura de blogs [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.08$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 2.88$; $p = .01$] y wikis para trabajar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 2.85$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 2.50$; $p = .01$], evaluar y utilidad, además de los formatos digitales para trabajar [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.46$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 3.37$; $p = .05$] y evaluar la asignatura tipo [e.g., $F_{\text{Informática}} = 3.46$ versus $F_{\text{Humanidades}} = 3.37$; $p = .01$].

Por otra parte, los contrastes post hoc, en términos generales, manifiestan que el profesorado realiza un mayor uso de los blogs que de los wikis. Asimismo, en relación con el departamento, se percibe la siguiente tendencia de frecuencia de uso: i) los de económicas, ii) los de informática, iii) los de derecho, iv) los de exactas, v) los de humanidades, vi) los de energía, vii) los de ambientales y viii) los de industriales. Sin embargo, resulta de interés que sea el profesorado de económicas el que ostenta un mayor uso para trabajar, evaluar y que además percibe un grado mayor de utilidad de estas herramientas de la web 2.0 (wikis y blogs) frente al profesorado de informática (véase figura 1).

Discusión y conclusión

Los resultados obtenidos muestran patrones diferenciales estadísticamente significativos en el grado de conocimiento de la enseñanza transversal de CLA en beneficio del profesorado del departamento de humanidades frente al de informática, pero no en el resto de las variables relacionadas con el interés y el conocimiento de las competencias genéricas.

Igualmente, en las estrategias y procesos en CLA se observan diferencias en los ítems sobre relacionar ideas de alguna lectura con los conocimientos previos (trabajado, evaluado, utilidad), en los géneros textuales (argumentativo, comparación y contraste...) a favor del

Tabla 3

Pruebas de los efectos inter-sujetos de los profesores en las variables instruccionales en CLA considerando el departamento como variable de agrupamiento

| DEPARTAMENTO | INFO | ECON | EXAC | AMBI | DERE | ENER | INDUS | HUMA | F | p | η^2 |
|---|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|-----|----------|
| CONINT - CONOCIMIENTO – INTERÉS (Mín 1- máx 5) | | | | | | | | | | | |
| CON - Indique su grado de conocimiento ... | | | | | | | | | | | |
| De la enseñanza transversal de competencias genéricas de lectura crítica y construcción textual en la asignatura | 4,23 (.83) | 3.48 (.75) | 3.79 (.78) | 4.14 (.77) | 3.82 (.77) | 4.05 (.50) | 3.44 (.98) | 4.06 (1.00) | 2.13 | .04 | .10 |
| TEI-CLA- COMPRENSIÓN LECTORA AVANZADA - Alguna vez se han utilizado en esta asignatura tareas. técnicas o estrategias de enseñanza (o instruccionales) de... (Mín 1- máx 5) | | | | | | | | | | | |
| CLA – ESTRATEGIAS Y PROCESOS | | | | | | | | | | | |
| Relacionar ideas de alguna lectura con los conocimientos previos (ENSEÑAR) | 4.31 (.63) | 4.10 (.77) | 3.71 (1.04) | 3.93 (1.07) | 4.25 (.65) | 4.33 (.58) | 3.56 (1.20) | 4.56 (.51) | 2.78 | .01 | .13 |
| Relacionar ideas de alguna lectura con los conocimientos previos (EVALUAR) | 4.23 (.60) | 4.05 (.81) | 3.67 (1.05) | 4.07 (.92) | 4.29 (.66) | 4.33 (.58) | 3.50 (1.34) | 4.56 (.51) | 2.91 | .01 | .14 |
| Relacionar ideas de alguna lectura con los conocimientos previos (UTILIDAD) | 4.46 (.66) | 4.24 (.77) | 3.96 (1.00) | 4.43 (.65) | 4.32 (.61) | 4.19 (.68) | 3.67 (1.19) | 4.75 (.45) | 2.71 | .01 | .13 |
| CLA – GÉNEROS TEXTUALES | | | | | | | | | | | |
| Lectura de algún texto argumentativo (defender ideas, debatir, rebatir, convencer, justificar) (ENSEÑAR) | 3.69 (.63) | 3.43 (1.17) | 3.13 (1.12) | 4.07 (.83) | 4.11 (.99) | 3.57 (1.36) | 3.39 (1.38) | 4.31 (.60) | 2.63 | .01 | .13 |
| Lectura de algún texto argumentativo (defender ideas, debatir, rebatir, convencer, justificar) (EVALUAR) | 3.62 (.65) | 3.38 (1.20) | 3.17 (1.13) | 4.14 (.77) | 4.07 (1.05) | 3.48 (1.33) | 3.28 (1.45) | 4.25 (.68) | 2.55 | .01 | .12 |
| Lectura de algún texto argumentativo (defender ideas, debatir, rebatir, convencer, justificar) (UTILIDAD) | 3.77 (.73) | 3.86 (.85) | 3.50 (1.18) | 4.36 (.75) | 4.29 (.81) | 3.57 (1.21) | 3.22 (1.44) | 4.38 (.72) | 3.10 | .00 | .14 |
| Lectura de algún texto de comparación y contraste: ej. dos teorías, conceptos, historias, autores, figuras, preferencias (ENSEÑAR) | 3.38 (.77) | 3.29 (1.19) | 3.42 (.97) | 3.57 (1.02) | 4.00 (.90) | 3.86 (.96) | 3.06 (1.16) | 3.88 (.89) | 2.05 | .04 | .10 |
| Lectura de algún texto de comparación y contraste: ej. dos teorías, conceptos, historias, autores, figuras, preferencias (UTILIDAD) | 3.62 (.87) | 3.71 (.96) | 3.54 (.93) | 4.14 (.77) | 4.25 (.65) | 3.81 (.98) | 3.22 (1.22) | 4.06 (.93) | 2.50 | .01 | .12 |
| Lectura de algún ensayo (pregunta-respuesta, admisión, contestación, científico, respuestas test, opinión) (ENSEÑAR) | 4.00 (.58) | 3.57 (1.03) | 3.33 (.96) | 3.79 (.80) | 3.86 (1.08) | 3.62 (1.12) | 2.94 (1.26) | 3.94 (.77) | 2.01 | .05 | .10 |
| Lectura de algún ensayo (pregunta-respuesta, admisión, contestación, científico, respuestas test, opinión) (EVALUAR) | 3.92 (.64) | 3.48 (1.03) | 3.38 (.97) | 3.79 (.80) | 3.86 (1.08) | 3.62 (1.12) | 2.72 (1.18) | 4.00 (.73) | 2.82 | .01 | .13 |
| Lectura de algún ensayo (pregunta-respuesta, admisión, contestación, científico, respuestas test, opinión) (UTILIDAD) | 4.08 (.64) | 3.76 (.83) | 3.50 (1.02) | 3.93 (.83) | 4.07 (.94) | 3.71 (1.19) | 3.11 (1.37) | 4.19 (.83) | 2.11 | .04 | .10 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|-----|-----|
| Lectura de algún texto de análisis (descripción, análisis literario, análisis procesos) (EVALUAR) | 4.00 (.91) | 3.29 (.96) | 3.42 (1.18) | 3.57 (1.16) | 4.04 (.79) | 3.95 (.92) | 3.11 (1.37) | 3.56 (1.26) | 2.06 | .04 | .10 |
| Lectura de algún texto de análisis (descripción, análisis literario, análisis procesos) (UTILIDAD) | 4.15 (.90) | 3.71 (.90) | 3.58 (1.18) | 4.00 (.68) | 4.14 (.65) | 4.05 (.92) | 3.06 (1.51) | 4.13 (1.09) | 2.42 | .02 | .12 |
| CLA - MEDIO | | | | | | | | | | | |
| Lectura de algún texto en blogs (herramienta de internet) (ENSEÑAR) | 3.08 (1.26) | 3.29 (1.10) | 2.96 (1.12) | 2.71 (1.44) | 3.04 (1.07) | 2.76 (1.14) | 1.78 (1.06) | 2.88 (1.03) | 2.88 | .01 | .14 |
| Lectura de algún texto en blogs (herramienta de internet) (EVALUAR) | 3.00 (1.29) | 3.19 (1.12) | 2.87 (1.23) | 2.64 (1.45) | 2.96 (1.04) | 2.71 (1.15) | 1.89 (1.18) | 2.88 (1.03) | 2.37 | .02 | .11 |
| Lectura de algún texto en blogs (herramienta de internet) (UTILIDAD) | 3.00 (1.08) | 3.67 (.86) | 3.00 (1.22) | 3.07 (1.39) | 3.25 (.89) | 2.81 (1.12) | 2.22 (1.17) | 3.00 (1.10) | 2.60 | .01 | .12 |
| Lectura de algún texto en wikis (herramienta de internet) (ENSEÑAR) | 2.85 (.99) | 2.48 (.93) | 2.83 (1.01) | 2.36 (1.55) | 2.75 (1.18) | 2.24 (1.18) | 1.61 (1.04) | 2.50 (1.03) | 2.67 | .01 | .13 |
| Lectura de algún texto en wikis (herramienta de internet) (EVALUAR) | 2.77 (.83) | 2.38 (1.02) | 2.83 (1.01) | 2.29 (1.54) | 2.75 (1.18) | 2.24 (1.18) | 1.56 (1.04) | 2.38 (.89) | 2.91 | .01 | .14 |
| Lectura de algún texto en wikis (herramienta de internet) (UTILIDAD) | 3.00 (1.16) | 2.86 (1.01) | 3.00 (.98) | 2.86 (1.51) | 3.00 (1.02) | 2.24 (1.14) | 2.11 (1.18) | 2.69 (1.20) | 2.32 | .02 | .11 |
| Preferiblemente las lecturas se hacen en formato digital (Word, PDF, eBook, ePub) (ENSEÑAR) | 3.46 (.78) | 3.43 (1.03) | 3.83 (.87) | 3.57 (.76) | 3.82 (.95) | 4.05 (.59) | 3.44 (1.20) | 3.37 (.89) | 2.00 | .05 | .10 |
| Preferiblemente las lecturas se hacen en formato digital (Word, PDF, eBook, ePub) (EVALUAR) | 3.46 (.78) | 3.38 (1.12) | 3.83 (.87) | 3.50 (.86) | 3.79 (.969) | 4.00 (.63) | 3.33 (1.28) | 3.37 (.89) | 2.86 | .01 | .13 |

Nota 2. Sólo se incluyen las variables estadísticamente significativas. Las siglas INFO hace referencia al departamento de Informática, la ECON al de economía, la EXAC al de exactas, la de AMBI al de ambiental, la de DERE al de derecho, la de ENER al de energía, la de INDUS, al de industria y la de HUMA al de humanidades.

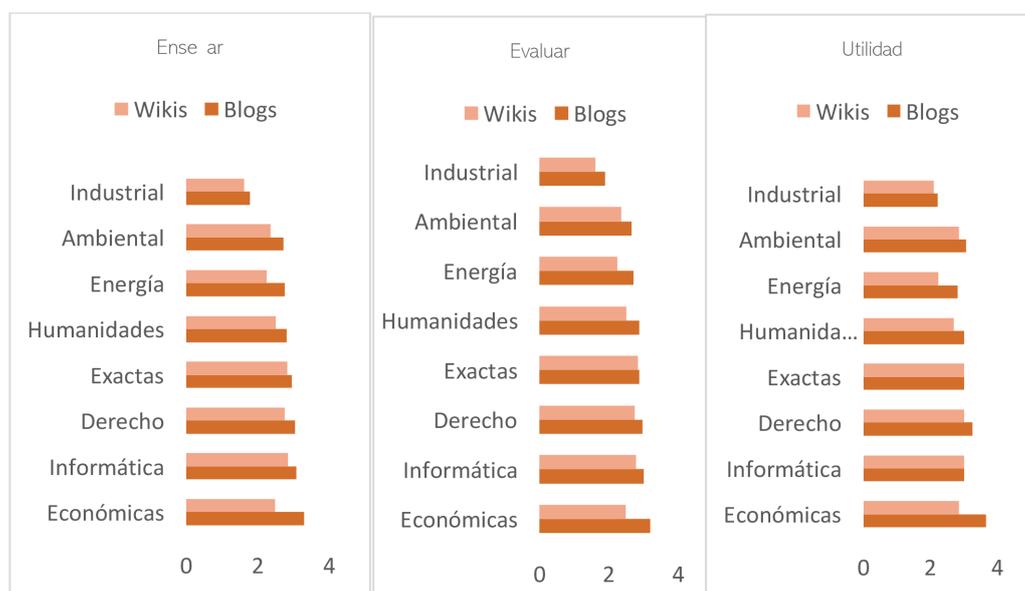


Figura 1. Uso de wikis y blogs por el profesorado (para enseñar y evaluar) y utilidad.

profesorado del departamento de humanidades. En este sentido, las dificultades a las que se enfrenta el alumnado universitario a la hora de resolver las tareas típicas de lectura han sido el eje vertebrador de numerosas investigaciones, especialmente las relativas a la comprensión de los discursos argumentativos (García y Álvarez, 2010). En esta línea, Nothestein y Valente (2011) evidenciaban que la interpretación de esta tipología textual conllevaba una fuerte interacción entre el texto y el lector, de ahí la importancia del diseño docente.

Sin embargo, en el caso del medio utilizado (blogs, wikis y formato digital) se observa la tendencia contraria, a favor del profesorado de informática. En este sentido, los resultados descritos concuerdan con estudios realizados por otros investigadores tales como el efectuado por Álvarez y García (2017) con el fin de mejorar las habilidades de lectura a través de materiales digitales, es decir, a través del diseño de una serie de actividades en la plataforma educativa del Moodle de la universidad.

En definitiva, los resultados evidencian la necesidad de avanzar en la búsqueda de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas a los objetivos y contenidos disciplinares, así como a las competencias, para incidir específicamente sobre las dificultades encontradas y no quedarse en la mera superficie. Todo ello con el fin de ofrecer guías pedagógicas cada vez más eficaces que contribuyan a mejorar la comprensión lectora del estudiantado, para lo cual los medios digitales se presentan como grandes impulsores (Álvarez y García, 2017).

Sin embargo, estos resultados han de ser tomados con cierta cautela dado que la tasa de respuestas fue reducida, así como el tamaño de la muestra. Por ello, sería interesante que este estudio fuese replicado con muestras mayores incluso de varias universidades, así como que se realizasen investigaciones centradas en promover la formación e información del profesorado y del estudiantado sobre los recursos web para la transversalización de la CLA a través

de la implementación de herramientas web (Cosí et al., 2020; Del Moral-Pérez et al., 2016) y *webinars* (Daumiller, Dickhäuser y Dresel, 2019; Hatlevik y Hatlevik, 2018). Adicionalmente, sería importante que se examinasen diferentes estrategias de evaluación y de enseñanza transversales tanto virtuales como presenciales (García-Martín y García, 2018; 2020; González y Triviño, 2018; Halamish, 2018). También que se analizaran procesos, estrategias (Valero et al., 2015) y técnicas eficientes para recuperar y resumir información, relacionar ideas y extraer inferencias. Igualmente, que se examinasen los géneros textuales más relevantes considerando los medios desplegados, físicos y digitales al estilo del uso de Digital Storytelling (Del Moral-Pérez et al., 2016). Del mismo modo, sería pertinente que se analizase el uso de MOOCs (Hew y Cheung, 2014) para la instrucción de estrategias de transversalización al estilo de FOCO -Fomento de Competencias Ocupacionales- (García-Martín y García, 2018) o de la gamificación de APS-ÉXITO -Asesoramiento Psicoeducativo para el Éxito- (García-Martín y García, 2020).

Referencias

- Álvarez, G., & García, M. B. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 18-30. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2529>
- Arias, D. H., Díaz, O. C., Garzón, I., León, A. C., Rodríguez, S. P., & Valbuena, E. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. UPN.
- Barnet, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Calderón, A., Parra, C. A., & Piñeros, M. A. (2019). *Guía de orientación Saber Pro: Módulos de competencias genéricas*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Castro, M., & Ruiz, J. (2019). La Educación Secundaria y Superior en Colombia vista desde las pruebas Saber. *Praxis & Saber*, 10(24), 341-366. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.9465>.

- CEEDAR. (2020). *Evidences Based Practices. CEEDAR innovation configurations. Tools for programs reforms*. <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>.
- Cifuentes, J. A., Chacón, J. A., & Fonseca, L. A. (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 (UPTC). *Plumilla Educativa*, 25(1), 125-151. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3833.2020>.
- Cosi, S., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J. L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., & Quiroga, A. (2020). Evaluación formativa en la universidad a través de herramientas digitales. *Profesorado*, 24(1), 164-183. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9314>.
- CUC. (2018). *Autoinforme de Acreditación*. Universidad de la Costa.
- Daumiller, M., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2019). University instructors' achievement goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 131-148. <https://doi.org/10.1037/edu0000271>.
- De la Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., & Worland Piantedosi, K. (2016). A historical writing apprenticeship for adolescents: integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 31-52. <https://doi.org/10.1002/rrq.147>.
- Del Moral-Pérez, M. E., Villalustre, L., & Neira, M. R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15, 22-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923.
- Díaz-Flórez, O. C. (2018). *Las competencias en la educación superior. Debates contemporáneos* (Tesis Doctoral). Universidad Pública de Navarra. <https://doi.org/10.17227/td.2018.5504>.
- García, M., & Álvarez, G. (2010). Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente. *Revista Onomazein*, 21(1), 191-223.
- García-Llamas, J. L., & Quintanal, J. (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos*, 11, 71-91. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.04.
- García-Martín, J., García, J. N., Inciarte, A. J., Marín, F. V., Sánchez, E. R., & Conde, M. E. (2019). Sistemas de evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas (EMICOG-PROFESORES). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 1(2), 325-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1498>.
- García-Martín, J., & García, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.010>.
- García-Martín, J., & García, J. N. (2018). The instructional effectiveness of two virtual approaches: processes and product. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.002>.
- García-Martín, J., & García, J. N. (2020). The effectiveness of four instructional approaches used in a MOOC promoting personal skills for success in life. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.002>.
- García-Martín, J., & García-Martín, S. (2019). Los MOOCs: Estado de la cuestión y propuesta educativa. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García, & A. Jaén Martínez (Coord.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2935 - 2942). Dykinson
- González, S., & Triviño, M. A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 371-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B. Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugue, C., & Talukdar, J. (2018a). Reading for writing: a meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>.
- Graham, S., Liu, X., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Kavanaugue, C. (2018b). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: a meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304. <https://doi.org/10.1002/rrq.194>.
- Halamish, V. (2018) Pre-service and In-service teachers' metacognitive knowledge of learning

- strategies. *Frontiers in Psychology*, 9(2152), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02152>.
- Hatlevik, I. K. R., & Hatlevik, O. E. (2018). Examining the relationship between teachers' ICT self-efficacy for educational purposes, collegia collaboration, lack of facilitation and the use of ICT in teaching practice. *Frontiers in Psychology*, 9(935), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00935>.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020) Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But..., *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>.
- Jiménez, D., González, J. J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>.
- Li, J., Ye, H., Tang, Y., Zhou, Z., & Hu, X. (2018). What are the effects of self-regulation phases and strategies for Chinese students? A meta-analysis of two decades research of the association between self-regulation and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02434>.
- Mano, M., & Moro, M. (2009). La evaluación por competencias. *Biblioteconomía y Documentación*, 23. <http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm>.
- Montanares, E. G., & Junod, P. A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>.
- Muntaner, J., Pinya, C., & Mut, B. (2020). The impact of active methodologies in academic results: A case study. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la lectura académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15, 52-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941.
- Nothstein, S., & Valente, E. (2011). La lectura de textos argumentativos: algunas estrategias para la intervención pedagógica. En S. Ferreira, & M. E. Fonsalido (Eds.), *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- OCDE (2016). *La educación en Colombia*. MEN/OCDE. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.
- Oviedo, A. I., & Jiménez, J. (2019). Minería de datos educativos: Análisis del desempeño de estudiantes de ingeniería en las pruebas SABER-PRO. *Revista Politécnica*, 15(29), 128-140. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v15n29a10>.
- Pacheco, D., García-Sánchez, J., & García-Martín, J. (2011). ABP: Ilustración de su aplicación en psicología de la instrucción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-39.
- Quendler, E., & Lamb, M. (2016). Learning as a lifelong process – meeting the challenges of the changing employability landscape: competences, skills and knowledge for sustainable development. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 26(3), 1-15. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2016.078447>.
- Reyes, C., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., & Sosa, F. (2020). Learning assessment: perceptions and practices of university teachers on assessment. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>.
- Rocosa, B., Sangrá, A., & Cabrera, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 31-51. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201831512.
- Sánchez, E. R., Conde, M. E., Marín, F. V., Inciarte, A. J., García, J. N., & García-Martín, J. (2019). Antecedentes exitosos propios – valor añadido para la educación superior en Colombia, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 31, 1(2), 109-120. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1455>.

- Scott, C. E.; McTigue, E. M.; Miller, D. M., y Washburn, E. K. (2018). The what, when, and how of preservice teachers and literacy across the disciplines: A systematic literature review of nearly 50 years of research. *Teaching and Teacher Education* 73, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.010>
- Steffens, K. (2015). Competences, learning theories and MOOCs: recent developments in lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-9. <https://doi.org/10.1111/ejed.12102>.
- USOE. (2020). *OSEP Ideas that Work*. Office of Special Education Programs, EEUU: Department of Education. <https://osepideasthatwork.org/>
- Uttl, B., White, C. A., & Wong, D. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>.
- Valero, M. J., Vázquez, B., & Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos*, 13, 7-23. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.01.
- Van Ockenburg, L., Daphne van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to write synthesis texts: a review of intervention studies. *Journal of Writing Research*, 10(3), 401-428. <https://doi.org/10.17239/jowr2019.10.03.01>.

Anexo

Evaluación y Metodologías e Incidencia en las Competencias Genéricas (EMICOG)

Se incluyen las subpruebas utilizadas en este estudio:

1. **Datos Generales y Demográficos (DGD)**
2. **Conocimiento e Interés en las Competencias Genéricas (CON-INT)**
3. **Técnicas y Estrategias Instruccionales en Comprensión Lectora Avanzada (TEI - CLA).**

Presentación

Se trata de una investigación cuyo objetivo es estudiar las metodologías docentes y las formas de valoración o evaluación de las actividades transversales en las asignaturas, centradas en las competencias genéricas de comprensión lectora o lectura crítica o lectura académica, y de otras variables de aprendizaje, con el fin de estudiar las prácticas docentes actuales como base para el diseño de estrategias eficientes de mejora de enseñanza-aprendizaje, que puedan repercutir en la promoción de mayores logros académicos en las pruebas externas de competencias genéricas comunicativas en los estudiantes (Saber Pro). Para ello solicitamos su valiosa participación en la siguiente encuesta. El tiempo estimado de trabajo efectivo, para responder adecuadamente la encuesta, es de 30 minutos. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo situaciones habituales y prácticas diferentes. La mejor respuesta es la que refleje honestamente su realidad y punto de vista.

Sus respuestas son confidenciales y sólo tratadas a efectos estadísticos globales, de acuerdo con las normas éticas y deontológicas aplicables a toda investigación científica.

Le agradecemos su generosa y necesaria participación sin la cual no sería posible realizar esta investigación.

Por favor, responda a todas las cuestiones tomándose el tiempo suficiente, y dele a enviar para contar con su efectiva participación.

¿Confirmando que he sido informado y que deseo participar en la investigación? Sí / No

1. Datos Generales y Demográficos DGD

- 1- Fecha de nacimiento 2- Género 3- Edad
- 4- **Años de experiencia como profesor no universitario**
- 5- **Años de experiencia como profesor universitario**
- 6- Grado en la que imparte docencia 7- Semestre en el que imparte docencia
- 8- Facultad de 9- Departamento de
- 10- Categoría actual como profesor en la Universidad
- 11- ¿Desempeña una actividad profesional compatible con la docencia universitaria?
- 12- Piense en las asignaturas que Ud. imparte y señale en la que considera **se realizan más actividades de enseñanza relacionadas con el uso de la lectura crítica** (comprensión lectora avanzada). Por favor, escríbala en este espacio.
- 13- Piense en las asignaturas que Ud. imparte y señale en la que considera **se realizan más actividades de enseñanza relacionadas con el uso de la lectura crítica** (comprensión lectora avanzada). Por favor, escríbala en este espacio.
- 14- De las asignaturas señaladas antes, **seleccione la que mayor interés tiene y sobre la que va a responder en toda esta encuesta**. Por favor, escríbala en este espacio.

2. Conocimiento e Interés en las Competencias Genéricas (CON-INT)

| Indique su grado de conocimiento ... | | | | | |
|--|---------|------|------------------|----------|-------|
| 1... del modelo de competencias. | Ninguno | Poco | Ni poco ni mucho | Bastante | Mucho |
| 2... de las pruebas Saber Pro sobre lectura crítica (comprensión lectora avanzada). | Ninguno | Poco | Ni poco ni mucho | Bastante | Mucho |
| 3... de la evaluación de la lectura crítica (comprensión lectora avanzada) en la asignatura. | Ninguno | Poco | Ni poco ni mucho | Bastante | Mucho |
| 4... de tareas o estrategias para favorecer la lectura crítica (comprensión lectora avanzada) en la asignatura. | Ninguno | Poco | Ni poco ni mucho | Bastante | Mucho |
| 5... de la enseñanza transversal de competencias genéricas de lectura crítica (comprensión lectora avanzada) en la asignatura. | Ninguno | Poco | Ni poco ni mucho | Bastante | Mucho |
| Indique su grado de interés ... | | | | | |
| 6... por la lectura crítica (comprensión lectora avanzada) para trabajar aspectos claves de la asignatura | Ninguno | Poco | Ni poco ni mucho | Bastante | Mucho |
| 7... por la lectura crítica (comprensión lectora avanzada) para evaluar aspectos claves de la asignatura | Ninguno | Poco | Ni poco ni mucho | Bastante | Mucho |

3. Técnicas y Estrategias Instruccionales en Comprensión Lectora Avanzada (TEI - CLA)

Estrategias y Procesos

Alguna vez se han utilizado en esta asignatura tareas, **técnicas, estrategias o procesos de enseñanza** orientadas a...

| 1...extraer las ideas principales de alguna lectura... | | | | | |
|---|----------|------------|-----------------|--------------|----------|
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 2...relacionar ideas de alguna lectura con los conocimientos previos... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 3...extraer conclusiones e inferencias no explícitas en las lecturas... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 4...aplicar soluciones a otros aspectos, sugeridas por las lecturas... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 5...explicar el contenido básico de alguna lectura... | | | | | |

| | | | | | |
|--|----------|------------|-----------------|--------------|----------|
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 6...recordar sin consultar la información leída previamente (recuperar). Volver a consultar después y volver a recuperar sin consultar para ir completando lo que no se recuerde... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |

Géneros textuales

¿Se han utilizado, en esta asignatura, **tipos de textos** en tareas, técnicas o estrategias de enseñanza orientadas a la lectura de...?

| | | | | | |
|---|----------|------------|-----------------|--------------|----------|
| 1... algún texto argumentativo (defender ideas, debatir, rebatir, convencer, justificar) ... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 2... algún texto de comparación y contraste : ej. dos teorías, conceptos, historias, autores, figuras, preferencias... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 3... algún ensayo (pregunta-respuesta, admisión, contestación, científico, respuestas test, opinión) ... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 4... algún texto de análisis (descripción, análisis literario, análisis procesos) ... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 5... alguna reseña bibliográfica ... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 6... algún texto de causa-efecto / problema-solución | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |

| 7... algún texto de definición ... | | | | | |
|--|----------|------------|-----------------|--------------|----------|
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 8... algún texto de revisión del estado de la cuestión (de un tema, teoría, enfoque, científica, antecedentes, experiencias previas, soluciones exitosas, buenas prácticas) ... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |

Medio

Para **implementar** las estrategias de enseñanza, **se utiliza**

| 1... la lectura de algún texto en blogs ... | | | | | |
|--|----------|------------|-----------------|--------------|----------|
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 2... la lectura de algún texto en wikis ... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 3... la lectura de algún documento en bases de datos digitales ... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 4... las lecturas se hacen preferiblemente en formato tradicional (papel, apuntes, artículos, libros) ... | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 5... preferiblemente las lecturas se hacen en formato digital (Word, PDF, eBook, ePub) | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |
| 6... los audiolibros o videodocumentos | | | | | |
| a. para trabajar / enseñar / estudiar un tema | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| b. para valorar / evaluar el aprendizaje de parte de la asignatura | Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| c. considero que la utilidad en esta asignatura es | Muy baja | Baja | Ni baja ni alta | Alta | Muy alta |