

**La intertextualidad en entornos
virtuales como estrategia
didáctica para desarrollar
habilidades cognitivas de
pensamiento crítico**

Luis Enrique Arenas Zevallos
Erlly del Pilar Malca Villalobos
Oscar Calixto La Rosa Feijoo
José Martín Mogollón Medina
Carlos Alberto Hinojosa Salazar

La intertextualidad en entornos virtuales como estrategia didáctica para desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento crítico

La intertextualidad en entornos virtuales como estrategia didáctica para desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento crítico

Luis Enrique Arenas Zevallos
Erly del Pilar Malca Villalobos
Oscar Calixto La Rosa Feijoo
José Martín Mogollón Medina
Carlos Alberto Hinojosa Salazar



Título original:
La intertextualidad en entornos
virtuales como estrategia
didáctica para desarrollar
habilidades cognitivas de
pensamiento crítico

Primera edición: septiembre 2021

©Luis Enrique Arenas Zevallos
Erly del Pilar Malca Villalobos
Oscar Calixto La Rosa Feijoo
José Martín Mogollón Medina
Carlos Alberto Hinojosa Salazar

2021,

Publicado por acuerdo con los autores.
© 2020, Editorial Grupo Compás
Guayaquil-Ecuador

Editor. Carlos Castagnola Sánchez

Grupo Compás es una editorial de la Universidad de Oriente desde el 2017, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial. Este texto ha sido sugerido para su indexación en Latindex, Redib, ErihPlus, mediante ISSN 2600-5743 Folio 28701 Folio Único 24972 Centro de Acopio, Ecuador

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Editado en Guayaquil - Ecuador

ISBN: 978-9942-33-452-7



Cita.

Arenas, L., Malca, E., La Rosa, O., Mogollón, J., Hinojosa, C. (2020) La intertextualidad en entornos virtuales como estrategia didáctica para desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento crítico , Editorial Grupo Compás, Ecuador

Prólogo

El libro propone un Modelo de intertextualidad virtual como estrategia didáctica para desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento crítico en estudiantes universitarios, que genere una tesis fundamentada con teoría científica, a partir de la lectura e interpretación intertextual de mensajes compartidos en redes sociales. De diseño no experimental y de carácter proyectivo-descriptivo, tuvo una muestra de 160 estudiantes universitarios. Los datos se obtuvieron de la aplicación de un cuestionario cuya confiabilidad se determinó a través del Alfa de Cronbach y la experticia de técnicos con grado de Doctor. Los resultados reflejan la necesidad de mejorar habilidades de síntesis y paráfrasis textuales, la defensa de una postura con teoría científica, la verificación de la veracidad de una opinión enunciada en un texto, la fundamentación de argumentos con citas y referencias bibliográficas y la generación de autopreguntas para evaluar una perspectiva; resultando pertinente la implementación del Modelo que incluye actividades estratégicas como la selección y comprensión de textos, la generación de una matriz de planificación y organizador de información, el uso de fuentes primarias y la Norma APA, que facultan optimizar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes universitarios con la producción de textos.

Introducción

En el subconsciente del ciudadano peruano existe un inquietante y acentuado prejuicio que se replica con regularidad en las expresiones como: “Aquí no pasa nada” o “esto sólo pasa en el Perú”, que connotan múltiples significaciones que persisten, sobre todo cuando existen espacios virtuales que reverberan lo que pensamos y juzgamos de nuestra idiosincrasia y sociedad. En este contexto, ¿Cómo están argumentando los estudiantes universitarios los problemas más controversiales del país? Ellos suelen juzgar y criticar las apreciaciones compartidas en diversos medios, pero sin considerar la reflexión crítica o una decodificación racional, consciente y deliberada. Es evidente que en las universidades se ha priorizado la transmisión y repetición de información, antes que su juzgamiento y valoración.

Alvarado (2014), señala que la hegemonía que ejerce el modelo pedagógico tradicional en la enseñanza actual, obstaculiza la integración de los saberes a la experiencia individual de forma significativa, ya que la memoria, como método de aprendizaje, influye en ella de manera directa a través de las técnicas rutinarias de exposición individual o grupal. Afirma que la actitud solo receptiva de los estudiantes, los priva de la reflexión en el desarrollo de sus aprendizajes.

Palacios, et ál. (2017) enfatizan que se evidencian limitaciones en la enseñanza superior en lo referente a cómo enseñar a pensar críticamente, atribuidas estas a la escasa claridad que tienen los docentes frente a esta habilidad del pensamiento. Afirman que para revertir este contexto es inminente proponer cambios en la práctica docente, ya que los estudiantes asimilan la información de forma mecánica y repetitiva.

Alanoca (2016) sostiene que se están gestando nuevas formas de conocimiento que están tomando realce entre los jóvenes y que no surgen desde las aulas ni de la

contribución de intelectuales, sino desde los espacios excluidos y abandonados como las comunidades andinas. Afirma que la reacción de esa forma de pensar se erige a partir de una tendencia independentista que se gesta en la misma sociedad que ha aprendido a reedificar sus estrategias para darle solución a sus propios problemas.

Mendoza (2015) busca demostrar la validez que tiene la metodología basada en trabajos de indagación científica para desarrollar nuevas formas de pensamiento con criticidad. Se tomó como muestra a estudiantes de una universidad que se inclina por los productos que resultan de la investigación y otra que apuesta por exposiciones de carácter magistral. Los resultados precisan que la inclinación por los trabajos centrados en la investigación permite desarrollar nuevas formas de pensamiento conforme se avanza en la formación académica.

En las universidades de Tumbes el panorama no es distinto. La transcripción o repetición de la información, obtenida del internet o de los textos de consulta, constituye un hecho palmario entre los primeros ciclos de formación académica. Los docentes retroalimentan, esporádicamente, una opinión o crítica personal en sus sesiones. La argumentación no es valorada como un requisito mínimo para desarrollar la criticidad y en los sílabos de las áreas curriculares del primer ciclo no se precisa el desarrollo de competencias relacionadas con esas habilidades. Los cuestionamientos, la reflexión constante, el juzgamiento de opiniones y el respeto de posturas contrarias se volvieron aspectos escasamente reforzados.

Por estas razones se formuló la pregunta de investigación: ¿De qué manera un Modelo de intertextualidad basado en entornos virtuales se torna una estrategia didáctica que desarrolla las habilidades cognitivas de pensamiento crítico en discentes universitarios, 2020?

El estudio se justifica científicamente porque constituye un aporte a la Pedagogía y Didáctica modernas a partir de la

epistemología, ya que favorece al desarrollo de facultades cognoscitivas de reflexión crítica en los estudiantes universitarios en cualquiera de sus modalidades. Esto es, partiendo del hecho que una expresión, una palabra, un enunciado o la yuxtaposición de oraciones, que en conjunto evidencian una intencionalidad constituyen un texto (Corbacho, 2006), al ser producido, debe contribuir a expresar diversas apreciaciones sostenidas en información confiable. Los textos que reúnen estas condiciones son los argumentativos, ya que su estructura se delimita a sustentar una tesis en una introducción, un cuerpo de argumentación y la generalización de conjeturas (Calle-Arango y Murillo, 2018).

Con relación a su justificación metodológica, la investigación busca implementar y proponer un modelo pedagógico basado en textos virtuales, que contribuya al desarrollo de habilidades cognoscitivas que permita a los discentes universitarios pensar críticamente. Después de demostrarse su eficacia y confiabilidad podrá ser usado como referente en otros campos de acción relacionados a la escritura de textos argumentativos que estén basados en la teoría científica y favorezca al progreso de dichas facultades.

El estudio se enmarca en un enfoque reflexivo con carácter crítico, ya que se promueve en el aula actividades donde se formulen hipótesis que ofrezcan nuevas formas de ver el mundo; se analicen explicaciones teóricas para validar la postura del autor; se pueda cuestionar la validez de la información usada; se elaboren textos argumentativos a partir del acopio de datos confiables; se acepten o desestimen planteamientos consultados en la literatura científica y se opte por la defensa de una posición por medio del debate democrático (Alvarado, 2014).

Con relación a la justificación social, la investigación contribuye en la formación de estudiantes reflexivos, capaces de usar el lenguaje de manera coherente; que sean agentes de cambio social éticamente responsables; cuenten con capacidad analítica y sintética; tengan mente

abierta para aceptar opiniones distintas; sean justos y cuestionen perspectivas imperiosas; tengan agudeza perceptiva; sean propositivos; sean emocionalmente estables, empáticos, razonables, honestos, solidarios, autónomos, lectores, autocorregibles, responsables y contribuyan a la sociedad.

La investigación tiene como objetivo general: Proponer un Modelo de intertextualidad basada en entornos virtuales como estrategia didáctica para desarrollar las habilidades cognitivas de pensamiento crítico en estudiantes universitarios y, como objetivos específicos: a) Identificar los rasgos de las habilidades cognoscitivas de pensamiento crítico que desarrollan los discentes universitarios al producir textos académicos. b) Analizar los fundamentos teóricos que sustentan la intertextualidad en entornos virtuales como estrategia didáctica. c) Diseñar el Modelo de Propuesta Pedagógica basado en la intertextualidad virtual y, d) Validar mediante juicio de expertos el Modelo de Propuesta Pedagógica como estrategia didáctica.

En los trabajos previos a la investigación, se ha revisado la bibliografía con relación a las variables de estudio. A continuación, esbozo las siguientes:

Laineste y Voolaid (2016) en *Laughing across borders: Intertextuality of internet memes*, ofrece un estudio acerca de cómo los memes virales producidos en las redes sociales son modificados y adaptados a las diversas lenguas y culturas de innumerables países, mientras son compartidos virtualmente. Su metodología se basó en el análisis de 100 memes populares viralizados en Estonia y acopiados durante seis años, para establecer cómo la intertextualidad va creando referentes culturales diversos hasta convertirse en textos híbridos. Concluye en su estudio que el texto viral se vuelve más popular, mientras más accesible sea a las interpretaciones, alteraciones y préstamos culturales. En otras palabras, el diálogo intercultural es rico en intertextualidad. El aporte de esta investigación es significativo para el presente estudio, ya que permite sustentar la teoría de que tanto la

intertextualidad como la resemantización –nuevo significado– de los elementos de la cultura, siempre han sido parte de su propio proceso cultural.

Alonso (2014) en *El microrrelato argentino: intertextualidad y metaliteratura*, brinda un estudio sobre el microrrelato y su trascendencia a partir de una antología selecta obtenidos de diversos libros. Tuvo como objetivo determinar qué temas son los favoritos y cómo se han modificado los relatos prístinos para ofrecer sus propias versiones. Su metodología está centrada en la clasificación taxonómica de los microrrelatos a partir de revistas, editoriales, internet, congresos, la crítica y las antologías. Se precisan las concepciones de hipotexto y el hipertexto, así como su rastreo en los espacios literarios, cinematográficos y de lienzos para esclarecer la transformación de los textos a partir de su versión original. Concluye que la intertextualidad implica el hipotexto y el hipertexto, siendo el primero el texto base y el segundo, la nueva versión, inherentes en la cultura de un país y que se ha repetido en otros entornos comunicativos. Esta investigación es relevante para este estudio, ya que se destaca la selección de textos originales (microrrelatos) para rastrear su transformación en nuevos contextos.

López (2018) en *Paradigma de Indagación protagónica para la superación de la deficiente criticidad y la reflexión del pensamiento*, cuyo propósito fue el diseño y la aplicación de una alternativa pedagógica para identificar los estándares logrados de pensamiento crítico en los discentes de ingeniería, tomando como uno de los indicadores el análisis y la evaluación de información importante, concluye que es ineludible motivar a los estudiantes en la práctica de la indagación para aprender a aprender y conectar lo ignoto con lo explorado por medio del proceso científico.

Llopis (2017) en *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de grado de maestro en educación primaria a través de diarios online de la Universitat Jaume I*, cuyo

objeto fue realizar un análisis de la forma y el nivel de reflexión que tienen los discentes de grado de maestro, antes y durante el curso Prácticum I, para estudiar el impacto que evidencia una intervención específica que desarrolla la competencia reflexiva a través de propuestas en la forma de enseñanza, llegó a la conclusión que se debe promover entre los docentes innovaciones metodológicas desde los primeros ciclos de enseñanza para desarrollar en los estudiantes la capacidad reflexiva. El estudio realizado es relevante, ya que permite tener una orientación metodológica de la visión de la variable pensamiento crítico en el contexto universitario.

Frías, et ál. (2017) en Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde el enfoque de proyectos y sociedades internacionales, cuyo objeto fue determinar las habilidades cognitivas normadas en la educación del profesional de la información en el nivel superior, a través del análisis de contenido, concluyeron que los documentos consideran habilidades cognoscitivas que favorecen el desempeño del profesional en función a seleccionar, organizar, representar y difundir información, destacando la aplicación y evaluación como procesos que manejan la información, producción y traspaso del conocimiento a otras realidades.

Uzuntiryaki-Kondakçi y Çapa-Aydin (2013) en Predicting Critical Thinking Skills of University Students through Metacognitive Self-Regulation Skills and Chemistry Self-Efficacy, cuyo objeto fue explorar en qué medida la autorregulación metacognitiva y la autoeficacia química pronosticaron el pensamiento crítico, usando una muestra de 365 discentes universitarios concluyeron que los discentes que muestran mayor autorregulación, como habilidad metacognitiva, siguen y evalúan su proceso de aprendizaje observando su propio progreso. Esto es, si admiten la responsabilidad de su autoaprendizaje, tienden a ser más eficaces. El estudio es pertinente porque comprueba que los discentes que han desarrollado la habilidad de autorregulación resultan ser más eficaces en los procesos de aprendizaje.

Patiño (2014) en *El pensamiento crítico como actividad céntrica de la educación humanista*, tuvo como objetivo precisar el concepto de pensamiento crítico y establecer su relación con la razón humana y la dimensión emocional, plantea orientaciones de enseñanza para promover la criticidad en la educación humanista. Asevera que los resultados de la indagación fueron basados en los estudios de diversos investigadores, y concluyeron que pensar con criticidad promueve la defensa de lo que valoramos como justo o correcto y es, además una actitud de vida que es ajena a la racionalidad instrumental que solo busca la consecución de sus fines. La investigación, cuya perspectiva está orientada a la enseñanza integral del ser humano, es útil para el presente estudio, ya que nos ofrece una visión práctica de cómo entender la crítica reflexiva para trascender su concepción en la formación de personas autónomas con una activa participación en la sociedad.

Cerrón y Pineda (2016) en *Correspondencia entre metacognición y pensamiento crítico en discentes de la Escuela de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú*, con el objetivo de establecer qué relación existe entre ambas categorías, con una selección de 161 alumnos, donde se ejecutó el inventario de capacidades en metacognición de Huertas, Vesga y Galindo y el formulario de preguntas de actitud crítica de Santiuste y otros, concluye que una de las peculiaridades del que piensa con criticidad es la habilidad metacognitiva de ejercer control de lo que actuamos o pensamos (autorregulación). En otras palabras, para tener la capacidad de decidir asertivamente y dar solución a los problemas se debe ejercitar el raciocinio al reconocer y definir un problema partiendo de ciertos datos, seleccionando la información principal y contrastando las diversas propuestas y los propios resultados. La investigación resulta pertinente para este estudio, ya que aporta una base teórica para el modelo y empleo de procedimientos que permite el progreso de facultades metacognitivas para pensar de forma reflexiva en los discentes universitarios.

Águila (2014) en Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el alumnado de la Universidad de Sonora, de la Universidad de Extremadura, cuyo objeto fue saber de qué manera pensar de forma crítica juega un papel relevante en las formas de aprender de los educandos y proponer técnicas y procedimientos para su enseñanza universitaria. Con una selección de 217 alumnos, concluyó que es insoslayable realizar cambios en la didáctica que busque el desarrollo de distintas habilidades para pensar de manera crítica y creativa en los estudiantes, pues constituye un lenguaje indispensable, que se desarrolla con la praxis en la vida cotidiana. El estudio es importante porque reafirma la necesidad de plantear y proponer estrategias formativas para desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo a partir de textos argumentativos en las universidades del país desde los primeros semestres de formación.

Con relación a las teorías relacionadas con el estudio encontramos que: La intertextualidad, que fue un término concebido por Mijail Bajtín y abordado por Julia Kristeva parte de los supuestos de que al lenguaje no se le debe analizar de manera abstracta, sino con relación a la influencia social y en función de su significación; y al texto se le debe concebir como un espacio donde se entrelazan una multiplicidad de enunciados derivados de otros textos anteriores.

Bajtín fue el iniciador de la perspectiva de sustitución del estatismo de los textos por el de su elaboración a partir de otras estructuras. Para el autor, la palabra literaria (inicios de la intertextualidad) no corresponde a un punto fijo o estático, sino a un interdiálogo de diversos escritos entre autor – destinatario – contexto. Esto es, nos insertamos tanto en la historia como en la sociedad cuando leemos los textos y los reescribimos, ya que todo texto es el resultado de la abstracción y la transformación de otro. (Kristeva, 1981).

Kristeva, al aportar, prístinamente, la noción de intertextualidad permitió el análisis ulterior de los textos

en el cine, la política y otros espacios, a partir de la literatura y la poética, pues considera que existe una relación dialógica entre el sujeto, el destinatario y los textos externos. Barthes, por otro lado, asimiló el término al análisis crítico, lo que permitió ampliar su funcionalidad hacia diversos contextos. Esto es, entender al texto como un reflejo de textos anteriores que, a su vez, responden a otros que fueron primeros.

Barthes, sostiene que un texto no es una unidad hermética, fusionada y autosuficiente, porque forma parte de otras estructuras; es decir, es un entretexto de otros textos. Se observó al texto en función al autor, a su trayectoria y a la forma cómo esto influenciaba en el destinatario; sin embargo, ahora su análisis se perfila en base a su sociabilidad y a la manera cómo se disemina en diversos lectores; es decir en relación con su productividad (otros escenarios) y no a su uso comunicativo. Por otro lado, se resalta en Kristeva, la sustitución del término intertextualidad por la de transposición, debido al exceso de su uso en los años siguientes. Entiéndase como transposición al paso de todo un sistema de signos (texto) a otro. (Villalobos, 2003).

Cuando decidimos leer un texto, ¿qué tan original puede ser? o si nos disponemos a publicar uno en la red social, ¿qué tan originales hemos sido para producirlo? La respuesta es que no lo son. La razón que la fundamenta puede resultar algo intrincada, pero si pensamos en nuestra cultura y en todas nuestras vivencias, ¿crees que estas hayan influenciado? La respuesta es sí. La cultura de los pueblos nos nutre de tal manera que lo que producimos constituye la reverberación de su acervo, incluso se puede afirmar que lo que redactamos puede servir de inspiración en otros contextos. La literatura es uno de los ejemplos más resaltantes. Cuando un texto se relaciona con otro por su contenido recibe el nombre de intertextualidad. Por ejemplo, cuando leemos un texto que hable de un lobo, se nos viene a la mente *La caperucita roja* de Charles Perrault, un cuento de 1697; *Los motivos del lobo* de Rubén Darío, un poema de 1913; la tonada *Lobo hombre*

en París de la banda La Unión grabada en 1984 o en la Saga *Crepúsculo* de la directora Catherine Hardwicke estrenada en el 2009 en el Perú. Entonces, si iniciamos la lectura de un texto o la visualización de una imagen interactiva en una red social, inmediatamente la relacionamos con otros contextos que experimentamos. Los que producen distintas formas de comunicación escrita, audiovisual o multimedia experimentan la misma sensación. El texto discontinuo se ha convertido en un eficiente recurso de expresión y de aprendizaje que es utilizado de manera masiva por los adolescentes y jóvenes que buscan expresar su mundo interior a través de juicios subjetivos o razonables.

La intertextualidad se anexa a la propagación de los memes. Esto es, a mayor significado o modificación, mayor es el rebrote. Los textos sobrecodificados más públicos y que contienen carga emotiva, originan múltiples interpretaciones. Son los textos que prefiere el público cuando acontece un hecho significativo, pues su contexto lúdico y entremezclado permite la transmisión, creación y permanencia del suceso polémico y crítico. Sus creadores, para abordar temas cotidianos y de interés común, combinan la idiosincrasia popular con el humor para llegar a múltiples destinatarios. (Laineste y Voolaid, 2016).

El lenguaje, como forma de expresión, puede presentarse en múltiples espacios cumpliendo diversas funciones. Por ello, para la comprensión de este debe observarse desde la perspectiva del signo y de su propia significación. En otras palabras, se propone que a partir del mismo texto se explore a la lengua como producción o transformación de la significación, puesto que una realidad social conforma un acto comunicativo que debe ser entendida como una producción discursiva (Suniga y Tonkonoff, 2012).

Las posibilidades de lectura no se agotan solo en el texto impreso, sino que este, a su vez, puede alternarse contextualmente con otros medios de reproducción textual como el cine, la música y el internet (Bernabé, 2006). Entonces, si hablamos de una alternancia con otros

medios de reproducción textual ¿por qué dejar de pensar en las redes sociales y el WhatsAap? Se puede partir de un texto selecto, según el propósito comunicativo, para luego buscar referencias temáticas en entornos multifuncionales como el virtual. Entiéndase al adjetivo como cualquier objeto o hecho que produce una repercusión, aunque no reciente, pero habitualmente antagónica a real (Real Academia Española, 2019). La autora enfatiza que si se propone un modelo de lectura intertextual que aborde el entorno virtual, se estaría proyectando una iniciativa solvente en el proceso para incrementar el hábito lector en los estudiantes. Asimismo, citando a Eco (1998), la autora afirma que, aunque los libros seguirán siendo insoslayables en el acopio de la información y su inherente reflexión, es inminente el crecimiento del dinamismo lector a través de los textos interactivos que circulan en las redes sociales o aplicaciones.

En cuanto a la intertextualidad, esta no constituye una simple acción de reelaboración, sino más bien de reinterpretación (Alonso, 2014). Por eso, no debe entenderse a la intertextualidad como algo frontal a la racionalidad, sino como una iniciativa de exploración hacia otra manera de ver sus propias delimitaciones. Es ir del modelo literario a un modelo global que trasciende del conocimiento específico al saber general; es decir al de la propia comunicación. La intertextualidad ha ocasionado una nueva conceptualización de cómo escribir y de cómo leer, pues ha posibilitado la expansión de la idea de texto como una red que no solo abarca lo literario, sino lo ecuménico. La intertextualidad es una manera novedosa de repetir siempre lo que antes fue dicho o pensado. (Amoretti, 1996).

La intertextualidad en los entornos virtuales debe ser entendida como la asociación de significados que surgen del vínculo entre dos textos que alternan imágenes o textos con audio. Esta relación motivada se produce gracias a la interpretación posible que un sujeto tiene de algo que conoció o experimentó con antelación y se convierte en un recurso que permite transferir, de una forma más eficaz,

los mensajes que se desean enviar a distintos usuarios para lograr en ellos una reacción. Esto es, la función apelativa del lenguaje, propia de las imágenes viralizadas, se aprecia con mayor claridad cuando se comparten textos discontinuos que, al igual que la publicidad, atraen a multitudes que tienen un interés común: expresar sus juicios de valor, producto del análisis y la reflexión de un determinado contexto sensible. Si se entiende al discurso como una unidad comunicativa, la intertextualidad en el lenguaje publicitario constituye una característica de este, ya que existe una dependencia intencional entre un emisor y un receptor con otros discursos (Lopez, 2007). La lectura continua e incluso la propia cultura legada permiten que asociemos los nuevos textos o imágenes con aquellas ideas a priori que fueron formadas con anterioridad y en contextos parecidos.

La intertextualidad trasciende como un recurso motivador para el estudiante a agenciarse de lecturas que les sean significativas y pueda interpretarlas, hace posible la relación de las experiencias a priori del lector con el texto, para luego, relacionarlos con otros sistemas comunicativos como la música, la pintura o el cine. Por consiguiente, la intertextualidad permite el uso de las diversas posibilidades tecnológicas para revertir el requerimiento de aprendizaje de los discentes de este siglo. (Bernabé, 2006).

Todo texto producido debe concebirse como un espacio abierto y armónico, en que se enlazan temas, argumentos, estructuras, etc., que dan origen a una realidad dependiendo de esta y que, a su vez, resulta diferente. Desde esta noción, las creaciones textuales ya no son aisladas, sino variadas y dinámicas que resultan del entendimiento de su intersección, transformación, influencia, contradicción o diálogo con otras producciones a partir de su contexto real inicial. Por ello, leer un texto no se limita a la posesión de ciertos saberes por el lector, sino en la comprensión de todo un bagaje comunicativo, lleno de sentido y de significación y que está en función de varios referentes textuales. (Durañona, et. ál., 2006).

Según las autoras, su funcionalidad ha facilitado la aplicación de la intertextualidad a otros espacios para obtener deducciones y consecuencias relacionados con las diversas disciplinas, pero siempre dentro de un contexto sociocultural. El intertexto se concibe como el conjunto de referencias textuales que se identifican dentro de un texto a modo de copresencia y la intertextualidad es entendida como el proceso de significación que resulta de la forma cómo funciona cada intertexto en el texto que lo admite.

La relación que tiene un escrito con otros que lo rodean, lo denominamos intertextualidad (Bazerman, 2004). Esto es, el vínculo que un texto tiene con otros que lo circundan, recibe el nombre de intertextualidad. El autor concluye que esta no es solo un asunto de referencia a otros textos, sino a la manera cómo los usas, con qué finalidad y de qué forma te apoderas de ella para producir tu propia versión; es decir es esa manera hábil de escribir encima de lo que otros escribieron. Esto es, su concepción admite relaciones entre diversos textos, incluso los correspondientes a la multimedia; lo que significa que el actual dinamismo de la intertextualidad apertura sus inicios literarios hacia el campo de lo audiovisual como lo es el cine, la televisión y la música (Sánchez, 2017).

Entre las dimensiones que visualizan la perspectiva de este estudio en relación a la intertextualidad se priorizan:

La recurrencia textual se concibe como la repetición continua con que se muestra un texto, ya sea por beneficio o persuasión premeditada, con la única finalidad que el receptor reaccione frente a algo conocido para reconocerlo (Calderón, 1994). Asimismo, puede ser concebida como la expresión o la presentación reiterada de algo, en particular, de un texto que tiene un propósito comunicativo que puede aparecer de manera reiterativa (WordReference.com, 2020).

La intertextualidad admite la recurrencia de varios elementos entre textos distintos para un mismo tema. En el caso de la publicidad o las redes sociales la publicación

sucesiva de un texto busca expandir su alcance o asegurar la recepción del mensaje de una manera más eficaz. Su aspecto distintivo es la creación de un tipo de texto que, caracterizado por un determinado género, forja la producción de otro incluso del mismo género. En este contexto, desde que existe la intención de usar un texto para otros fines o intereses, los elementos intertextuales que están en juego, como la significación, trascienden a la intencionalidad del emisor. La publicidad es uno de los medios en que la intertextualidad se genera de modo consciente y hace alusión, necesariamente, a otros textos.

La reescritura textual está relacionada a los distintos textos que el autor usa en su creación y que fue alimentada, previamente, por otros textos. Cuando un escritor o persona actúa de manera activa y consciente, frente a la inclinación de reutilizar una parte o el total de un texto prístino, hablamos de reescritura textual (Sáez, 2013). Esto es, la reutilización de los textos para reescribir textos nuevos, no es una tentativa novedosa; sin embargo, lo relevante no radica en quién ha creado el texto para su difusión, sino en cuál es su verdadera utilización en los contextos subjetivos de los receptores que reinterpretan y reescriben al tomar el nuevo texto. Aunque no se desestiman los saberes previos que tiene el creador de los recursos que utilizará (intertextualidad) y de los que recurre o dispone para usar los textos ajenos en su nueva creación (reescritura), es sabido que cada autor acopia, crea, recrea y vuelve a recrear la nueva producción, a manera de imitación.

Las vivencias y experiencias anteriores de los sujetos son indispensables para decodificar las relaciones de intertextualidad que poseen los textos, sobre todo los publicitarios; sin embargo, se debe precisar que, al existir una intencionalidad tácita en el autor al darle una nueva funcionalidad, no hay evidencia de una reescritura inconsciente, pues llevar el texto a un nuevo contexto ya incluye un propósito distinto.

La reescritura en literatura está relacionada con el deseo personal que tiene el escritor de producir un texto a partir de un texto añadido y transferido por la tradición literaria. El nacimiento de una obra va a depender de su ligazón con el texto original con el que instituirá una relación de tipo dialógica. En otras palabras, la producción literaria es un proceso constante de reescritura que proviene de un bagaje de textos leídos anteriormente y que permite construir uno propio e individual (Solá, 2005).

El intertexto se muestra como algo cambiante. Su condición variable (variabilidad) no solo se relaciona a los textos que se asocian a él, sino a su naturaleza activa de engendrar nuevas asociaciones de textos, desde un nivel intuitivo hacia un nivel consciente en la mente del escritor. Esto es, el verdadero origen del intertexto está en el pensar, en su desatadura de la fisicidad y no en los textos concretos que asocia; es decir constituye una recreación individual de lo que ya existía previamente. Allí recae su función mediadora. El intertexto se modela en la mente a partir de textos anteriores, debido a su naturaleza cambiante, no siendo un simple calco que se materializa en el texto. En otras palabras, su nacimiento, interacción y mutabilidad particular radica en el dinamismo de las asociaciones ideales, porque su valor distintivo es la de ser puente entre los diversos textos, aunque no lo sea en un contexto físico (Medina, 2017).

El intertexto no es un aspecto circunscrito a la creatividad artística ni a la creación y análisis de textos, sino a un modo generalizado, interno y extensible a los diversos campos de la actividad del hombre. Su rol modelador es productivo, según el contexto que lo requiere y la acción social o cultural que impera. La movilidad del intertexto ocasiona que, tanto los creadores y los nuevos textos, vayan modificándolo en cada proceso mental y, posteriormente, físico. Se aprecia un rasgo de eslabón en la acción mediadora que cumple cuando el escritor elabora su propio intertexto para dar origen a un texto nuevo (Medina, 2017).

Con relación a las teorías relacionadas al saber cognitivo de pensar reflexivamente, Bloom propone en una jerarquización del conocimiento que estas se pueden entender como procesos mentales relacionados con los niveles del conocimiento y que responden a la forma cómo adquirirlo, profundizarlo y crearlo. Se caracterizan por ser permanentes una vez que son adquiridos. (EDUTEKA, 2011).

Por otro lado, estas habilidades son consideradas como destrezas de orden complejo que implican acciones diversas para enfrentar un reto en un contexto específico. Estas permiten actuar en una realidad para comprenderla, analizarla y transformarla. El dinamismo cognitivo que implica este proceso compromete el razonamiento de los argumentos, la consciencia y la autonomía de las decisiones para regular, innovar y perfeccionar el aprendizaje (López, et ál., 2018). Se les concebía como una manera autónoma y reflexiva de pensar para decidir qué hacer, un paradigma de juicio reflexivo perfectible que se incrementaba con las experiencias de la vida y con el desarrollo biológico. Pero, la gran cuestión seguía siendo la determinación de si un juicio era verdaderamente razonable o no. Asimismo, son concebidas como operaciones realizadas por el pensamiento con el fin de apropiarse de los conceptos y del procedimiento que se ejecuta para lograrlo. Esto es, operaciones mentales o facultades que transmutan la información en nuevo conocimiento (Frías, et ál., 2017).

En 1991 Robert Hugh Ennis, ya lo había definido como aquel tipo de pensamiento que, siendo reflexivo y razonado, era decisivo a la hora de tomar decisiones para expresar o realizar algo (De Juanas, 2013).

Las decisiones que tomamos con relación a lo que creemos o las acciones que solemos concretar, giran en torno a un problema contextualizado que parte de una observación propia o afirmación realizada por alguna fuente de información. Esto es, por cada decisión que se tome siempre existirá una inferencia a priori en el proceso

inductivo, deductivo o juicio de valor que se realice y, las inferencias, la claridad de lo que se obtendrá y la aceptación de una diversidad de criterios, siempre está sostenida de una argumentación o defensa posible (Ennis, 1991).

Todo razonamiento tiene sentido crítico cuando se orienta a un propósito, considera ciertas conclusiones, plantea preguntas y anticipa o intuye determinadas consecuencias; sin embargo, no los tendrá si nos basamos sólo a conjeturas sin tratar la información precedente o extraemos conclusiones sin haber reflexionado previamente en ellas. Cuestionarnos siempre dentro de nuestro proceso de reflexión nos permite tomar consciencia sobre ¿qué busco?, ¿qué tipo de información estoy usando y cuál es la que necesito?, ¿a qué conclusiones estoy llegando y en qué me estoy basando para llegar a ellas?, ¿cuál es la tesis de mi posición y qué ocurrirá si no es aceptada?, ¿qué otras posturas pueden existir en relación o contraposición de estas?, ¿qué interrogantes me interesa responder?

En este contexto, ¿qué caracteriza a un individuo que piensa críticamente? Según el autor, existen 12 disposiciones y 16 habilidades, que algunas veces son dependientes entre sí, y otras simplemente no se muestran abiertamente. No todas estas capacidades propuestas deben exigirse para sostener una creencia o postura personal, es más, deben trabajarse por separado y ser reforzadas cuando se pretenda desarrollarlas en un contexto educativo. Por ello, para el propósito de esta investigación se precisarán aquellas que se deben manifestar a la hora de pensar reflexivamente antes de decidir qué creer y cómo argumentar una postura razonable. Ennis propone las siguientes:

- Identificar la parte esencial del tema en cuestión. (Aclaración)
- Analizar los fundamentos.
- Identificar hipótesis no hechas.

- Evaluar la credibilidad de las referencias consultadas.
- Observar y evaluar la información.
(Decisión)
- Deducir y juzgar inferencias.
(Inferencia)
- Inducir y juzgar inducciones que incluyan las generalizaciones e hipótesis.
- Realizar y evaluar juicios de valor.
- Considerar premisas y/o proposiciones contrapuestas para razonarlas, sin interferencia en el pensamiento. (Suposición e Integración-Metacognitivas)
- Integrar habilidades y disposiciones al momento de tomar o defender la decisión.

Con relación a la propuesta del autor se afirma que el acervo cognitivo y la experticia, como habilidad o conocimiento, es insoslayable para aprender a pensar con criticidad. Además, al realizar un deslinde entre disposiciones y habilidades de nuestra forma de pensar, afirma que las primeras están referidas al aporte que uno mismo brinda desde su forma de pensar y, las segundas, están relacionadas a las habilidades del conocimiento, como analizar y juzgar, que permite pensar de manera crítica (Moreno-Pinado y Velásquez, 2017).

Involucrar activamente a los discentes en las nuevas experiencias de aprendizaje, que involucren la investigación, la crítica divergente y el debate de opiniones, conlleva a resultados óptimos en su dinamismo. Esto es, transferir a diversos contextos lo aprendido en uno diferente involucra un conjunto de habilidades de pensamiento en que se resalta la autorregulación, la competencia comunicativa y la reflexión; por ello, el pensamiento crítico que acopia una serie de actividades mentales como la crítica, las decisiones asertivas y la solución a las problemáticas, etc., concentra su interés en el cuestionamiento de las aseveraciones, una habilidad que nos protege de la falacia, el timo, la tergiversación y el

error conceptual cuando se habla del hombre, el medio ambiente, el cosmos y la fe (Fadel, et al., 2016).

El pensamiento crítico, que es un tipo de razonamiento reflexivo que confiere veracidad y estabilidad al pensar cotidiano, está basado en el aprendizaje de acciones mentales como la exploración, la paráfrasis, la argumentación y el discernimiento. Para su desarrollo se deben potenciar habilidades para aprehender indicios de veracidad en la información logrando identificar y establecer relaciones que la expliquen a partir de qué clase y cuánta información posea el individuo. A partir de este contexto, se podría aseverar que existen personas que entienden mejor que otras (Meinguer, 2018). Asimismo, citando a Paul y Elder (2007) reafirma que pensar críticamente está relacionado con una forma de pensamiento, muy particular, acerca de algún asunto o problemática. Los investigadores aseveran que nuestro pensamiento mejora, mientras seamos capaces de reestructurarlo, luego de un proceso de análisis y enjuiciamiento. Esto es, un pensador crítico procesa y evalúa información selecta para interpretarla por medio de generalizaciones que permiten reflejar la realidad a profundidad; infiere conclusiones y llega a concretar soluciones usando un pensamiento abierto; identifica las implicancias que circunscriben a un tema, muestra apreciación de las diversas opiniones que envuelven al tema y evidencia una actitud cognitiva responsable que se sustenta en valores como la honestidad y la empatía. Estos elementos interdependientes se activan en interrelación social.

Pensar críticamente tiene un propósito e involucra la toma de decisiones de manera reflexiva y colaborativa. Connota buen juicio, en oposición parcial a lo ilógico o memorístico, es probar una tesis, interpretar el significado de un fenómeno o hallar la solución de un conflicto, sea este teórico o vivencial. Está referido a la manera cómo se enfocan los dilemas, los problemas o temáticas e implica más de una lista de habilidades cognitivas, como su forma de vida y sus hábitos personales. Está relacionado,

además, con la búsqueda de la verdad de manera objetiva, imparcial e íntegra y se comparan contextos previos en similitud o contrariedad para emitir un juicio realizando preguntas y repreguntas para autorregularlo (Facione, 2007).

Según el autor desarrollar habilidades mentales para interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregular posturas propias o distintas nos inserta dentro de las capacidades que envuelven al pensar de forma crítica. Este involucra un juicio reflexivo intencionado acerca de qué es lo que debemos aceptar y qué es lo que debemos realizar. Asimismo, sostiene que, aunque se aprende mejor cuando se reflexiona, la forma de pensar que vuelve hermética a la mente para negar toda posibilidad de veracidad o éxito de alguna postura, debe ser considerada un pensamiento no crítico.

Meinguer (2018) precisa que el pensamiento reflexivo, que no se desarrolla sin contenido temático, es un tipo de razonamiento disciplinar, coherente, organizado y deductivo que se vincula con el entendimiento en la coherencia y ordenamiento interno de la información, así como con la argumentación que, muy a parte de la secuencialidad premisa - conclusión, tiene una función apelativa y resolutive de un problema en un contexto de aprendizaje dialógico. Se vincula, inicialmente, con el razonar cotidiano y con la forma de comprender y juzgar determinados argumentos en contextos como el científico y el educativo.

Pensar críticamente es una forma de pensamiento reflexivo que hace uso del análisis, la deliberación y el cuestionamiento. Implica un dinamismo intelectual que prioriza información para interpretarla y hallar inferencias que subyacen en ella. Esta aptitud mejora la calidad de nuestro pensamiento, proyecta nuestra observación para juzgar y conlleva a tomar decisiones fundamentadas en teorías confiables. Es darnos cuenta de lo que acontece en la realidad objetiva para tomar decisiones acertadas en relación a nuestras actuaciones (Rolón, 2014). En este

contexto, fortalecer estas habilidades permitirán desarrollar las capacidades de construir tesis y argumentarlas, llegar a inferencias, formular hipótesis sobre lo real y buscar la mejora y la innovación factible del contexto social (Calle, 2014). Por ello, usar textos argumentativos es una estrategia que desarrolla la crítica de la lectura, el reconocimiento de inferencias, implicancias y suposiciones presentes en toda argumentación de ideas (Águila, 2014).

Entre las dimensiones que generalizan la perspectiva de este estudio, con relación a las habilidades para pensar de manera crítica, se resalta la criticidad como una inclinación que mueve a las personas a dar argumentos sobre su accionar. Es tener la habilidad de defender un punto de vista frente a un hecho, brindando fundamentos sobre los juicios y el contexto que la sostienen. Su actividad está relacionada con el nivel racional (Universidad Iberoamericana, 1985). Asimismo, hace referencia al hábito de autoobservarse y autocorregirse para clarificar los criterios que usamos al expresar nuestros juicios, considerando el contexto desde el cual los planteamos (Lipman, et al., 1998).

La interpretación es comprender y manifestar la connotación o importancia de un abanico de vivencias, hechos, acuerdos, mitos, procesos u opiniones. Involucra, además, capacidades de categorización, decodificación de conceptos y aclaración del sentido (Facione, 2015). Algunos ejemplos claros son: elaborar una infografía, discriminar ideas principales de las secundarias, parafrasear las ideas de un autor o precisar el significado de una imagen.

El análisis implica identificar la conexión entre las hipótesis reales o supuestas que se producen entre concepciones, enunciados, interrogaciones que tienen como fin manifestar opiniones, creencias, juicios o información. Involucra la observación minuciosa de ideas, captar y examinar las partes constitutivas de los argumentos para extraer conclusiones. (Facione, 2015).

Algunos ejemplos son: realizar un parangón entre dos posturas argumentadas para dar solución a un conflicto de ideas; organizar en ideas un ensayo producido o proponer de una manera idónea una inferencia con sus fundamentos para criticarla o defenderla.

La inferencia esta relacionada con la identificación de los aspectos ineludibles para extraer deducciones lógicas, expresar supuestos e hipótesis; reconocer información relevante y extraer consecuencias que se desglosan de las evidencias, raciocinios, aseveraciones o interrogaciones. Involucra, además, el cuestionamiento de las pruebas, la proposición de alternativas y conclusiones. (Facione, 2015). Algunos ejemplos precisos son deducir los daños colaterales de una decisión gubernamental, resolver indecisiones por medio del planeamiento diversas alternativas para acopiar información o precisar qué consecuencias económicas traería la aparición de una enfermedad o epidemia.

La explicación permite presentar el producto de nuestro acto de razonar de forma reflexiva, lógica y holística. Este se enuncia y justifica por medio de evidencias teóricas, procedimentales y de enjuiciamiento en la que se sostienen los resultados a los que se llegaron. Se describe la metodología, se prueban los procesos, se defienden las exposiciones teóricas y se presentan argumentos reflexivos, con el fin de ser mejor comprendidos a la hora de presentarlos (Facione, 2015). Ejemplos claros son: organizar hallazgos a través de un cuadro o línea de tiempo, declarar resultados obtenidos de un estudio y describir el proceso usado y qué indicadores de evaluación permitieron alcanzarlos, organizar ideas a través de un gráfico jerarquizado o identificar la idea que permitió aceptar o excluir la postura de un autor con relación a un tema específico.

La evaluación significa atribuirle valor a la verosimilitud de los enunciados u otras formas de representación que están referidas a experiencias, juicios u opiniones personales, así como a la valoración de la fundamentación

lógica de las hipótesis utópicas u objetivas (Facione, 2015). Ejemplos específicos son: determinar el estado de verosimilitud de una postura, verificando la confiabilidad de una referencia bibliográfica o cita textual o identificar los aspectos que vuelven confiable a un testigo o gobernante de turno.

La autorregulación es el seguimiento autoconsciente del dinamismo cognitivo de los elementos usados en las actividades internas y del producto por la aplicación de procesos de análisis y valoración de las inferencias propias, con el fin de consolidar el cuestionamiento, confirmación, validación y corrección de la forma de razonar los resultados obtenidos. Involucra, además, el autoexamen y la autocorrección (Facione, 2015). Ejemplos específicos son: examinar nuestras propias perspectivas sobre un asunto polémico y cuestionarme mientras escucho al emisor para asegurar el entendimiento del mensaje sin incorporar ninguna idea propia, revisar y corregir una exégesis hecha, examinar una conclusión a la que se llegó o volver a formular una explicación realizada. Esta habilidad es relevante, frente a las demás, porque conlleva al mejoramiento del proceso de pensar, al observar por medio de la autoverificación, el propio proceso en retrospectiva.

Con relación a los resultados por pregunta, en la dimensión cognitiva de Interpretación, se evidencia que el 75% de los interrogados muestra que les resulta difícil parafrasear un texto breve, mientras que el 67% expresan no elaborar con facilidad un mapa conceptual u organizador de información, lo que indica que no han desarrollado la habilidad de sintetizar la información que procesan de un texto y de un texto con imágenes. Por otro lado, el 79% de los encuestados afirman que se les hace fácil entender el significado que connota un texto que se combina con imágenes y el 63% aseveran entender con facilidad el significado del contenido que lee de una fuente bibliográfica, lo que indica una posible contradicción, pues

comprenden la significación de la información de los textos continuos y discontinuos, pero se les hace difícil sintetizarla.

La dimensión cognitiva de Análisis, se observa que el 66% de los interrogados reconoce que hacer un análisis es observar con minuciosidad las ideas de un texto, mientras que el 51% manifiesta que les resulta fácil ubicar las razones que justifican el título de un texto discontinuo; sin embargo, los índices de 34% que piensan que analizar es extraer conclusiones del texto y el 41% que afirma que le es difícil hallar las razones que justifican los títulos de los textos discontinuos, son porcentajes que llaman la atención, lo que indica que debemos observarlos con preocupación. Caso relevante es que el 81% afirma que realizar un parangón entre dos posturas contrarias relativas a un mismo tema, es una característica de la habilidad de análisis, mientras que sólo el 19% reconoce que esa habilidad corresponde a adoptar una de las dos posiciones para defenderla, a partir de una deducción principal. Esta condición indica que la habilidad de análisis debe ser desarrollada en función de las inferencias que permiten detectar y establecer razones para defender una postura, a partir de la observación minuciosa de las ideas del texto, el 71% de los encuestados manifiestan que no les resulta fácil identificar las consecuencias que acarrea la forma de pensar o las decisiones que tomen las personas cuando lee un texto, mientras que el 80% expresa que no se le hace difícil extraer conclusiones de un texto. Estas derivaciones indican que extraer conjeturas lógicas de posturas o puntos de vista a partir de la lectura de un texto aún no ha sido desarrollada, aunque sus hábitos extraerlas de manera común sea frecuente. Por otro lado, el 54% cree que contradecir ideas fundamentando razones se relaciona con la capacidad de extraer conclusiones, mientras que el 46% no lo cree así, lo que revela que en porcentaje considerable, confunden las características propias de la habilidad de análisis con otra distinta. Se evidencia que los índices referidos a las opciones que elegirían para mejorar las conclusiones de su trabajo académico, los interrogados manifiestan en un

37% la preferencia de consultar la opinión de varios expertos y relacionar su punto de vista con la opinión de otro, mientras que un 35% prefieren consultar la opinión de varios expertos y basarse de su propia experiencia. Asimismo, un considerable 13% prefiere hacer uso de las tres condiciones, mientras que un 7% sólo prefiere consultar la opinión de varios expertos. Estos índices denotan que la mayoría de los encuestados no tiene definidas las opciones más pertinentes para deducir conclusiones de una manera más eficaz, pues reflejan cierta dubitación al momento de elegir las, el 81% de los interrogados afirma que en sus trabajos académicos no justifican su manera de pensar con sustento teórico; el 76% asevera que no presenta argumentos para defender la exposición de un estudio, el 72% manifiesta no organiza las ideas de una investigación por medio de gráficos de ideas y, finalmente, el 55% expresa que no suelen identificar con facilidad la idea que les permite apoyar o desestimar la postura de un autor frente a un tema determinado. Estos resultados estiman de los encuestados que la habilidad cognoscitiva de Explicación no la han desarrollado. El 58% de los participantes aseveran que realizan con mayor facilidad la explicación de un concepto, suceso o fenómeno, mientras que un 42% manifiestan que argumentar una postura con relación a un tema que genera polémica, les resulta mucho más fácil. Este producto nos indica que, a pesar de contar con una experiencia precedente, la habilidad de argumentar determinado punto de vista aún no ha sido desarrollado de forma apropiada.

Con relación a los resultados por pregunta, en la dimensión cognitiva de Evaluación, se evidencia que el 81% de los interrogados manifiestan que no revisan diversas fuentes para verificar la veracidad de una postura que se brinda en un texto y el 76% expresan que no basan la argumentación de su postura en citas textuales y referencias bibliográficas, lo que indica que en la habilidad de argumentar opiniones no se basan en la consulta de fuentes de información ni en el uso de citas textuales. Por otro lado, es propicio observar que entre el alto porcentaje

de verificación de la credibilidad de la fuente que es consultada junto con la habilidad de reconocer los aspectos que vuelven a un texto fiable de leer 71% y 78%, respectivamente, desdicen los índices descritos en primer término, los resultados por pregunta, en la dimensión cognitiva de Autorregulación, se evidencia que el 75% de los encuestados no realizan autopreguntas para asegurar que su opinión sobre un asunto determinado sea aceptada o desestimada, lo que indica que los estudiantes no tienen el hábito de generar preguntas que les permita tener certeza que su punto de vista va a tener aceptación. Asimismo, los índices elevados del 90% y 93% con relación a las habilidades de revisar y corregir la conclusión a la que llegaron y revisar las explicaciones que brindan en sus trabajos, respectivamente, genera una aparente contradicción si la coteamos con la generación de autopreguntas para asegurar la aceptación de una postura. Esto es, revisar tanto las conclusiones como las explicaciones que se brindan en los trabajos académicos, deben complementar de forma pertinente con las autopreguntas para expresar una opinión solvente y aceptada.

Con relación al objetivo específico, Identificar los rasgos de las habilidades cognoscitivas de pensamiento crítico que desarrollan los discentes universitarios al producir textos académicos, los resultados en la dimensión cognitiva de Interpretación, mostrados en la Figura 1 se evidencia que el 75% de los discentes interrogados muestran que les resulta difícil parafrasear un texto breve, mientras que el 67% expresa no elaborar con facilidad un mapa conceptual u organizador de información a partir de la lectura de un texto, lo que indica que la habilidad de sintetizar la información a partir de textos continuos y discontinuos necesita ser desarrollada. Asimismo, frente a la facilidad que tienen para entender el significado de la información que leen, un llamativo 37% afirmó que no lo era, lo que indica que la habilidad observada aún no ha sido desarrollada de forma pertinente durante los procesos de aprendizaje anteriores, pues se refleja que aunque comprenden la significación de la información de los

textos, se les hace difícil sintetizarla en organizadores. Estos resultados, al ser cotejados con López (2018) en su estudio Paradigma de Indagación protagónica para la superación de la deficiente criticidad y la reflexión del pensamiento, que considera como indicador la manera de analizar y evaluar la información de los estudiantes, concluye que es ineludible motivar a los estudiantes en la práctica de la indagación para ser autónomos en su aprendizaje y conectar lo ignoto con lo explorado por medio del proceso científico. El estudio refleja la necesidad de iniciar una propedéutica que desarrolle en los discentes, habilidades que permitan el acopio, selección y tratamiento adecuado de la información selecta para desarrollar aprendizajes en la sinopsis y categorización de ideas relevantes en torno a temas específicos. Esto es, la capacidad de resumir el sentido de las ideas de un autor, por medio de la paráfrasis y los organizadores de información, resulta trascendente en el manejo de los datos relevantes para la producción de textos académicos. La habilidad de interpretación como dimensión observada involucra capacidades de categorización, decodificación de conceptos y aclaración del sentido, las mismas que deben ser progresivas en su desarrollo, a través de una alternativa didáctica que permita expresar opiniones y hacer uso de aquella información que fue seleccionada, parafraseada y organizada. Según Fadel, et ál. (2016) transferir a diversos contextos lo aprendido en uno diferente involucra un conjunto de habilidades de pensamiento donde se resalta la autorregulación, la competencia comunicativa y la reflexión. En este sentido, dentro de las habilidades cognoscitivas, la síntesis de la información, así como el parafraseo de las afirmaciones de los autores, son capacidades importantes que necesitan tener evolución para pensar con criticidad y reflexión. En otras palabras, la habilidad cognoscitiva de interpretación, que necesita ser atendida, tiene la peculiaridad de ser estable en la comprensión de la información y el significado de textos continuos y discontinuos, pero el aprendizaje de la sinopsis y paráfrasis se encuentra aún en estado de proceso.

Por otro lado, los resultados en la dimensión cognitiva de Análisis, mostrados en la Figura 2 se evidencia que el 81% afirma que realizar una comparación entre dos posturas antitéticas sobre un mismo tema, es una característica de la habilidad de análisis, mientras que sólo el 19% reconoce que esa habilidad corresponde a adoptar una de las dos posiciones para defenderla, a partir de una deducción principal. Por otro lado, se observa que el 66% de los interrogados reconoce que hacer un análisis es observar con minuciosidad las ideas de un texto, mientras que el 51% expresa que les resulta fácil ubicar las razones que justifican el título de un texto discontinuo; sin embargo, los índices de 34% que piensan que analizar es extraer conclusiones del texto y el 41% que afirma que le es difícil hallar las razones que justifican los títulos de los textos discontinuos son índices que debemos observar con detenimiento. Estas derivaciones al ser confrontados con Águila (2014) en su estudio Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los discentes, que concluye que es ineludible realizar cambios en la didáctica del desarrollo de distintas habilidades para pensar de manera crítica y creativa a través de la praxis, refleja la relevancia que tiene el progreso de los aprendizajes que involucran habilidades cognitivas que conlleven a la adopción de posturas razonables y defendibles en los textos académicos producidos. Esta condición indica que la habilidad de análisis de argumentos debe ser desarrollada en función de las inferencias que permiten detectar y establecer razones para defender una postura, a partir de la observación minuciosa de las ideas del texto. El estudio reverbera la necesidad de practicar distintos subprocesos que enmarcan la habilidad de análisis, incluso usando inferencias a partir de los puntos de vista distintos sobre un tema específico. La habilidad de análisis como dimensión observada implica determinar el vínculo entre las conjeturas reales o supuestas que se producen entre concepciones, enunciados o cuestiones que tienen como intención manifestar opiniones, creencias, juicios o información. Involucra, además, la minuciosa observación

de las ideas, captar y examinar las partes constitutivas de los argumentos para extraer conclusiones. Implica un dinamismo intelectual que prioriza información para interpretarla y hallar inferencias que subyacen en ella. Según Rolón (2014) esta aptitud mejora la calidad de nuestra manera de pensar, proyecta nuestra observación para juzgar y conlleva a tomar decisiones fundadas en teorías confiables. En ese sentido, los resultados connotan que la capacidad de análisis debe evolucionar en función de las deducciones que permiten revelar y establecer razones para defender una postura, a partir de la observación minuciosa de las ideas del texto.

De otro modo, en la dimensión cognitiva de Inferencia, expresados en la Figura 3 se evidencia que el 71% de los encuestados reconocen que les resulta difícil identificar las consecuencias que conduce la forma de pensar o las decisiones que asumen las personas cuando la expresan en un texto, aunque el 80% afirma que no se le hace difícil extraer conclusiones de un texto. Estas derivaciones, al parecer paradójicas, indican que extraer conjeturas lógicas de posturas o puntos de vista a partir de la lectura de un texto aún no ha sido desarrollado, aunque el hábito de obtenerlas de manera común sea frecuente en ellos. De otro modo, el 54% cree que contradecir ideas fundamentando razones se relaciona con la capacidad de extraer conclusiones, mientras que el 46% no lo cree así, lo que revela que en un considerable porcentaje, confunden las características propias de la inferencia con otra habilidad distinta (explicación). En la pregunta 10 (ver Figura 4), de manera específica, se evidencia que los índices referidos a las opciones que prefieren para optimizar las conclusiones de su texto académico, el 37% de los encuestados expresan su preferencia de consultar con el juicio de varios expertos y relacionar su apreciación con la opinión de otro, mientras que un 35% estima consultar con varios expertos y apoyarse de su propia experiencia. Asimismo, un considerable 13% prefiere usar las tres condiciones, mientras que un 7% sólo prefiere consultar la opinión de varios expertos. Estos índices denotan que la mayoría de los interrogados no tiene

definidas las opciones más pertinentes para deducir conclusiones de una manera más eficaz, pues reflejan cierta dubitación al momento de elegir las. En este contexto es pertinente abordar temáticas y estrategias que permitan concretar asegurar el entendimiento pleno de las características del desempeño en esta habilidad cognitiva. Estos resultados, al ser cotejados con Patiño (2014) en su estudio *El pensamiento crítico como actividad céntrica de la educación humanista*, donde concluye que pensar con criticidad no sólo promueve la defensa de lo que valoramos como justo o correcto sino, también, una actitud de vida que es ajena a la racionalidad instrumental que solo busca la consecución de sus fines, corrobora el hecho de forjar el aprendizaje de las habilidades cognoscitivas para lograr inferencias mucho más lógicas y razonables que permitan cuestionar y concluir posturas a partir de información precedente. Esto es, la capacidad de inferencia como habilidad cognoscitiva trasciende a la formulación de generalizaciones para deducir las implicancias que tiene asumir una posición personal, para ello se deben asegurar los elementos básicos como la sistematización de ideas y enjuiciamientos pertinentes. La habilidad de inferencia como dimensión observada implica el reconocimiento de los aspectos que son necesarios para extraer conjeturas lógicas, expresar deducciones y supuestos; reconocer información relevante y extraer consecuencias que se desglosan de las evidencias, raciocinios, afirmaciones o preguntas. Involucra, además, el cuestionamiento de las pruebas, la proposición de alternativas y conclusiones. Según Ennis (1991) las decisiones que tomamos con relación a lo que creemos o las acciones que solemos concretar, giran en torno a un problema contextualizado que parte de una observación propia o afirmación realizada por alguna fuente de información. Esto es, por cada decisión que se tome siempre existirá una inferencia a priori en el proceso inductivo, deductivo o juicio de valor que se realice y, las inferencias, la claridad de lo que se obtendrá y la aceptación de una diversidad de criterios, siempre está sostenida de una argumentación o defensa posible. En ese

sentido, los resultados connotan que se debe atender el desarrollo de la habilidad de inferencia para lograr destrezas en la generalización de ideas y establecimiento de conjeturas con el fin de cuestionar propuestas y conclusiones a partir de la lectura de textos diversos.

Los resultados en la dimensión cognitiva de Explicación, expresados en la Figura 5 se observa que el 81% de los interrogados afirma que no justifican con apoyo teórico su manera de pensar cuando producen textos académicos; el 76% afirma que no son partícipes de mostrar argumentos para defender la exposición de un estudio, el 72% manifiesta que no organiza las ideas de una investigación por medio de gráficos de ideas y, finalmente, el 55% expresa que no suelen identificar con facilidad la idea que les permite apoyar o desestimar la postura de un autor frente a un tema determinado. Caso específico, toma la pregunta 16 que refleja que el 58% de los participantes afirman que realizar la explicación de un concepto, suceso o fenómeno, implica un proceso fácil de ejecutar, mientras que un 42% manifiestan que argumentar una postura con relación a un tema que genera polémica, les resulta mucho más fácil (ver Figura 6). Estos resultados, al ser cotejados con Cerrón y Pineda (2016) en su indagación Correspondencia entre metacognición y pensamiento crítico en discentes de Lenguas, Literatura y Comunicación, que concluye que para desarrollar la autorregulación, como habilidad metacognitiva permite decidir asertivamente y solucionar problemáticas, se debe ejercitar el raciocinio al reconocer y definir un problema partiendo de ciertos datos, seleccionando la información principal y contrastando las diversas propuestas y los propios resultados, refleja que es imprescindible tener un progreso continuo en el aprendizaje de la habilidad contrastar posturas argumentando posiciones, ya que justificar alguna postura necesita la sistematización de la información que poseemos. La habilidad de Explicación como dimensión observada permite enunciar y justificar nuestro raciocinio a través de teoría científica, procedimientos y juicios en los que se sostienen los efectos obtenidos. En otras palabras, se describen los pasos, se

demuestran los procesos, se defienden las exposiciones teóricas y se presentan argumentos, acompañados de la reflexión, con el objeto de mejorar su comprensión a la hora de presentarlos. Según Meinguer (2018) precisa que el pensamiento reflexivo se vincula con el entendimiento en la coherencia y ordenamiento interno de la información, así como con la argumentación que tiene una función apelativa y resolutive de un problema en un contexto de aprendizaje dialógico. Esto es, está vinculado con el razonar cotidiano y con la forma de percibir y juzgar argumentos en ambientes como el científico y el educativo. En este sentido, los resultados connotan que, a pesar de contar con una experiencia precedente, la habilidad de argumentar determinado punto de vista aún no ha sido desarrollado de forma apropiada para justificar un estudio o defender una postura o apreciación personal.

Con relación a los resultados por pregunta, en la dimensión cognitiva de Evaluación, expresados en la Figura 7 se evidencia que el 81% de los interrogados aseveran que no es un hábito en ellos revisar diversas fuentes para verificar la veracidad de una postura expresada en un texto, lo que connota que es suficiente contar con la información para acopiarla en un trabajo, mientras que el 76% afirman que no basan el argumento de su postura en citas textuales y referencias bibliográficas, lo que indica que la sola transcripción de la información es suficiente para asegurar la veracidad de la misma. En otras palabras, la habilidad de argumentar opiniones no goza de sustento científico, ya que no se apoya de la consulta de fuentes de información ni del uso de la citación. Por otro lado, es propicio observar que entre el alto porcentaje que se evidencia en los encuestados tras la verificación de la credibilidad de las fuentes de consulta (71%), junto con el reconocimiento de los aspectos que vuelven a un texto fiable de leer (78%), desdicen los índices descritos en primer término, pues reconocer y verificar aspectos básicos que vuelven creíble y confiable a una fuente de consulta, se complementa con la propia revisión y con el uso de la citación para sostener el argumento de una postura. Estos resultados al ser

cotejados con Frías, et ál. (2017) en su estudio Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde el enfoque de proyectos y sociedades internacionales, cuyo objeto fue determinar las habilidades cognitivas normadas en la educación del profesional de la información en el nivel superior, a través del análisis de contenido, concluyeron que estos documentos favorecen el desempeño del profesional en función a seleccionar, organizar, representar y difundir información, destacando la aplicación y evaluación como procesos que manejan la información, producción y traspaso del conocimiento a otras realidades. Por consiguiente, la habilidad cognoscitiva de explicación necesita ser complementada con recursos innovadores que permitan a los discentes sostener una postura razonable haciendo uso de la ciencia. La habilidad de Evaluación como dimensión observada atribuye valor significativo a la verosimilitud de los enunciados u otras formas de representación que hacen mención a experiencias, juicios u opiniones personales, así como a la valoración de la fundamentación lógica de las hipótesis utópicas u objetivas. Según Calle (2014) fortalecer estas habilidades conllevan a construir tesis y argumentarlas, llegar a inferencias, enunciar hipótesis sobre lo real y buscar la mejora y la innovación factible del contexto social. Por ello, recurrir a estrategias que mejoren la habilidad de argumentar posturas la volverá sostenible es los discentes, según Águila (2014) usar textos argumentativos es una estrategia que desarrolla la lectura crítica, la expresión de inferencias, implicancias y conjeturas presentes en toda argumentación de ideas. En este sentido, los resultados connotan que se debe desarrollar la habilidad de evaluación para sostener una postura y justificar una tesis motivada por una situación real. Los datos resultantes permitieron inferir que asegurar la confiabilidad de las fuentes que usamos, verificar la opinión de un autor consultando fuentes bibliográficas y basar las opiniones en citas y bibliografía confiable es imprescindible para mejorar la habilidad cognoscitiva de evaluación.

Con relación a los resultados en la dimensión cognitiva de Autorregulación, expresados en la Figura 8 se evidencia que el 75% de los encuestados no realizan autopreguntas para asegurar que su opinión sobre un asunto determinado sea aceptada o desestimada, lo que indica que los estudiantes no tienen el hábito de generar preguntas que les permita tener certeza que su punto de vista va a tener aceptación. Asimismo, los índices elevados del 90% y 93% con relación a las habilidades de revisar y corregir la conclusión a la que llegaron y revisar las explicaciones que brindan en sus trabajos, respectivamente, genera una aparente contradicción si la coteamos con la generación de autopreguntas para asegurar la aceptación de una postura. Esto es, revisar tanto las conclusiones como las explicaciones que se brindan en los trabajos académicos, deben complementar de forma pertinente con las autopreguntas para garantizar la valoración de una postura fundamentada. Estos resultados, al ser cotejados con el estudio de Uzuntiryaki-Kondakçi y Çapa-Aydin (2013) en Predicting Critical Thinking Skills of University Students through Metacognitive Self-Regulation Skills and Chemistry Self-Efficacy, realizado a 365 discentes universitarios donde concluyen que los alumnos que muestran mayor autorregulación, como habilidad metacognitiva, siguen y evalúan su proceso de aprendizaje observando su propio progreso. Esto nos indica que la habilidad de autorregulación debe desarrollarse de forma continua porque resulta ser más eficaz en los procesos de autoaprendizaje. La habilidad de Autorregulación como dimensión observada se concibe como la forma autoconsciente de realizar un seguimiento a la actividad cognitiva de los elementos usados en las actividades internas y del producto por la aplicación de procesos de análisis y valoración de los supuestos, con el fin de alcanzar el cuestionamiento, confirmación, validación y corrección de la forma de razonar los resultados obtenidos. Involucra, además, el autoexamen y la autocorrección. Esto es, tener el hábito de realizarse preguntas antes de plasmar una opinión, revisar y corregir

nuestras posturas y revisar si nuestras explicaciones necesitan reajustes son habilidades mentales que son necesarias para asegurar la valoración positiva de nuestras argumentaciones. Según Meinguer (2018) el pensamiento crítico está basado en el aprendizaje de acciones mentales como la exploración, la paráfrasis, la argumentación y el discernimiento. Por ello es ineludible reforzar habilidades para percibir en la información indicios de veracidad, logrando identificar y fijar relaciones que la aclaren a partir del tipo y la cantidad de información que posea el individuo. En este sentido, los resultados evidenciados coligen la necesidad de revisar las argumentaciones escritas recurriendo a las autopreguntas que son complemento indispensable de la observación de las conclusiones a las que llegamos y de sus propias explicaciones. En referencia a lo anteriormente descrito se confirma que las habilidades cognitivas en los estudiantes necesitan ser reforzadas en todas las dimensiones exploradas, aunque en algunos casos específicos aseguran no tener dificultad para entender la información de un texto o analizar ideas, es necesario desarrollar aprendizajes en el sustento de argumentos para justificar una postura, apoyarla o desestimarla. Asimismo, es ineludible reforzar la interpretación de la información por medio del parafraseo, la organización de las ideas por organizadores de información y asegurar el uso de citas textuales y referencias bibliográficas para argumentar una opinión que fue formada a partir de la indagación científica.

Con relación al objetivo específico Analizar los fundamentos teóricos que sustentan la intertextualidad en entornos virtuales como estrategia didáctica, se consideró que la intertextualidad, que fue un término concebido por Mijail Bajtín (1963) y abordado por Julia Kristeva (1981) parten de la noción que al lenguaje se le debe analizar en función a su significado y a su influencia social; mientras que al texto, que no es estático en su naturaleza, se le debe concebir como un espacio comunicativo que se ha generado por la influencia de textos anteriores. Asimismo, Barthes (1994), proyectó la concepción textual al de su

productividad y no sólo a su rol comunicativo, es decir lo que se produce sirve de inspiración en otros contextos (Villalobos, 2003). De ese modo, la intertextualidad crea nuevos referentes culturales al ser adaptados a nuevos contextos. Los memes viralizados, por ejemplo, son modificados y adaptados y se vuelven populares cuando, cargados de subjetivismo, tienen múltiples interpretaciones culturales (Laineste y Voolaid, 2016). En este contexto, la intertextualidad no se agota en la edición del texto, sino en su trascendencia al cine, la música, la publicidad y al entorno virtual (Bernabé, 2006). Su riqueza significativa se concreta en la reinterpretación, es decir en su capacidad de transformarse en otros textos, como en una selección adrede que nos permita admirarlos en espacios distintos como el virtual (Alonso, 2014). Esto es, las creaciones textuales son dinámicas, pues se influyen y se interrelacionan con otras producciones a partir de una concepción original que conlleva a obtener inferencias y extraer consecuencias, a partir de su intercambio cultural (Durañona, et. ál., 2006). Finalmente, la intertextualidad, está referida a la forma cómo se usan los textos, a su finalidad y a la forma de cómo se apoderan de ellos para producir una nueva versión. La recurrencia textual apela a la relevancia que tiene en los entornos virtuales la sucesiva publicación de un texto para asegurar, tanto la interpretación del mensaje como la creación de un nuevo texto, incluso del mismo género. Esto es, la significación de un texto trasciende a la intencionalidad del emisor cuando se requiere usarlos para otros fines, como en la didáctica. La reescritura textual, nutrida por la experiencia personal y el aporte de otros textos, proyecta su uso en la reinterpretación que tienen los receptores para reescribirlos conscientemente, según su intención o finalidad. En otros términos, el deseo de producir un texto a partir de uno legado o transido constituye un proceso que, a partir de la literatura, ha sido trasferido a otros espacios de uso funcional (Solá, 2005). Finalmente, el intertexto de naturaleza activa, genera asociaciones nuevas en la mente del escritor, lo que permite desatarse del mundo físico para recrear algo nuevo a partir de textos

anteriores. Esto es, su variabilidad no se materializa en el texto, sino en las asociaciones mentales que crean nuevos textos (Medina, 2017). En referencia a lo anteriormente descrito se confirma que la intertextualidad, que se adapta a nuevos espacios y contextos, como el virtual, se proyecta a ser una estrategia didáctica que puede trasponer la reinterpretación de los mensajes textuales a los espacios de enseñanza. Esto es, la intertextualidad permite crear nuevos referentes culturales que, al ser plasmados en los escritos, se convierten en manifestaciones del sentir y del pensar crítico y reflexivo. Asociar textos para la creación de otro es una característica peculiar de la intertextualidad, por ello hacer uso de esta exención traerá beneficios en la enseñanza de habilidades cognitivas propias del pensar reflexivo y crítico en los estudiantes universitarios y en espacios educativos similares.

Con relación al objetivo específico, Diseñar el Modelo de Propuesta Pedagógica titulado La intertextualidad virtual como estrategia didáctica se partió del sustento en pilares educativos como: Saber, Conocer, Hacer y Convivir, difundidos por Jacques Delors y en principios pedagógicos como: ética, equidad, democracia, intertextualidad, inclusión, conciencia ambiental y calidad, soportes de la educación peruana. Asimismo, en acorde con los objetivos para la sostenibilidad del desarrollo: educación de calidad y paz, justicia e instituciones fuertes, selecciona textos continuos, discontinuos y mixtos que guardan significaciones similares (intertextualidad) y que son compartidos en las redes sociales y en el WhatsAap. Los textos, al ser analizados y comparados en la fase inicial, proyectan una postura (tesis personal) que debe ser sustentada con teoría científica, la misma que se obtiene con la ayuda de los buscadores académicos, para ser confiable y verosímil. La información obtenida del análisis es sintetizada a través de una matriz de datos y de un organizador visual que movilizan algunos procesos mentales como el análisis y la síntesis. El tratamiento de la información en la fase de proceso, concretiza la postura personal en una matriz de planificación que describe la situación del problema, determina el tema, precisa el

enunciado o pregunta, formula la tesis personal, precisa el objetivo, textualiza las citas indirectas y las referencias bibliográficas y asocia preguntas reflexivas que contextualizan la idea argumentada. Asimismo, apoyado de un organizador visual para su explicación oral, la postura se concreta en un texto académico de nivel complejo que es complementado con el uso formal de la Norma APA y las fuentes de indagación primaria. Finalmente, el proceso que envuelve la propuesta descrita permite el progreso de aprendizaje de habilidades cognitivas del pensar crítico en estudiantes universitarios.

Con relación al objetivo Validar mediante juicio de expertos el Modelo de Propuesta Pedagógica como estrategia didáctica, se apeló a la experticia de conocedores sobre el tema para obtener la valoración de la propuesta, considerando observaciones realizadas y propuestas de mejora. Se aprecia el nivel de experticia en la temática relativa a la intertextualidad en los espacios virtuales y se insta su autoevaluación en torno al dominio conceptual y para garantizar los aportes teóricos a la propuesta. Asimismo, se plantea la evaluación de la misma para incluir aspectos nuevos a evaluar y proponer recomendaciones pertinentes a su proyección en otros contextos..

Se debe mejorar el aprendizaje de las habilidades cognitivas para pensar críticamente en los estudiantes a través de la producción de textos, pues la sinopsis y paráfrasis se hallan en proceso; defender una postura e identificar consecuencias de las decisiones que se tomen, son básicas; contradecir ideas, argumentar o defender una postura, no las respaldan con teoría científica; no revisan la literatura para verificar la veracidad de una postura, no basan su argumento en citas textuales ni referencias bibliográficas y, no generan autopreguntas para asegurar la aceptación de su opinión.

La intertextualidad no se agota en la edición del texto, pues se adapta a nuevos contextos: cine, música, publicidad y entorno virtual. Su riqueza significativa se

concreta en la capacidad de transformarse en otros textos, a partir de un texto original. Crea nuevos referentes culturales en los escritos y se convierte en manifestaciones del sentir y del pensar crítico y reflexivo.

La Propuesta Pedagógica es como una herramienta que traspone la reinterpretación de los mensajes textuales a los espacios de enseñanza en diversas áreas académicas, para desarrollar aprendizajes de habilidades cognoscitivas del pensar crítico-reflexivo, por medio de textos explicativos y argumentativos. Ésta se sostiene en la teoría científica obtenida de la consulta intertextual de diversas fuentes primarias, para fundamentar una postura personal generada por la observación de textos compartidos en redes sociales y el WhatsAap que expresan juicios y reflexiones críticas de temas coyunturales.

1. El Modelo de propuesta se validó a partir de la experticia de profesionales con el Grado de Doctor y que tienen dominio conceptual de las variables de estudio. Se asimilaron aportes significativos para su mejora, a partir de la evaluación exhaustiva del modelo y se consideraron las recomendaciones sugeridas para su pertinencia en diversos contextos de enseñanza.

2. El Modelo es una estrategia didáctica que optimiza el aprendizaje de las habilidades cognitivas de pensamiento crítico, a partir de una postura personal fundamentada con teoría científica y que se concreta en la producción de textos académicos de mayor complejidad. Éste tiene propósitos didácticos, proyección en contextos educativos similares y motiva la argumentación reflexiva, la crítica y a la toma de decisiones.

Es te libro propone que el Modelo de Propuesta Pedagógica titulado “La intertextualidad virtual como estrategia didáctica” está basado en la selección de textos continuos, discontinuos y mixtos que son compartidos en las redes sociales y el WhatsAap y que guardan cierta similitud significativa e intencional en su contenido. Los textos selectos, aunque pertenezcan a géneros distintos y se circunscriban a situaciones coyunturales, convergen en

características comunes como: temática, intención, mensaje y tesis personal. Estos aspectos al ser complementados con la investigación científica, coadyuvan a estimular el aprendizaje y progreso de capacidades cognitivas de pensamiento crítico, a partir de la producción de un nuevo texto original.

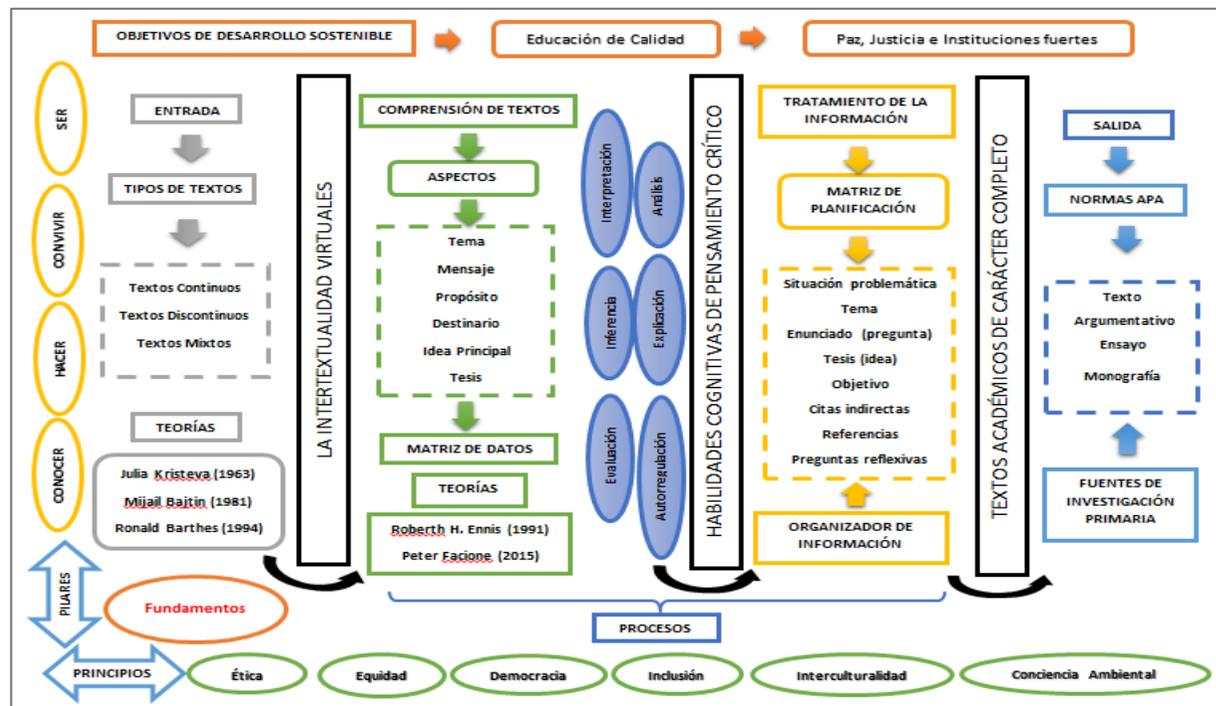
Sustentado en los inicios teóricos de Julia Kristeva (1963), Mijail Bajtin (1981) y Roland Barthes (1994) la intertextualidad ha trascendido a espacios mucho más funcionales que la propia literatura, pues los textos que se originan a partir de otros anteriores crean referentes culturales, que al ser adaptados a situaciones referenciales actuales, permiten expresar mensajes ricos en connotaciones y significados que motivan la formación de posturas propias de un pensar analítico y reflexivo. Respaldo en teoría científica, fundamentos en orden a la filosofía, pedagogía y epistemología, principios pedagógicos, pilares educativos y objetivos de desarrollo sostenible, el Modelo propuesto enfatiza la comprensión e interpretación de la información que se sintetiza en una matriz de datos que contempla: tema, mensaje, propósito, destinatario, idea principal y tesis, para generar posturas o puntos de vista argumentativos que se consolidan con la investigación en fuentes primarias en los distintos buscadores académicos confiables.

El tratamiento de la información que se proporciona, según la selección de textos que se intercambian en las redes sociales, se sustenta en la argumentación y la exposición como habilidades de pensamiento crítico y se precisan en dos procesos sintéticos: la matriz de planificación y el organizador de información, que acopian, a su vez, aspectos imprescindibles en la formación de una postura sustentable y verosímil: situación problemática, tema, enunciado (pregunta), objetivo, citas indirectas, referencias y preguntas complementarias y de reflexión. Este proceso de selección intencional de textos compartidos en el entorno virtual, coadyuva al progresivo aprendizaje de ciertas habilidades cognitivas, que al ser combinadas o integradas, consolidan

una manera de pensar más analítica, reflexiva y crítica que conlleva a tomar decisiones más acertadas e idóneamente construidas. Estas capacidades son abordadas en la teoría de Robert H. Ennis (1991) y Peter Facione (2015). Este último, quien ha perfeccionado su estudio con el aporte de expertos en Psicología, sintetiza las destrezas cognoscitivas en: interpretación, análisis, inferencia, explicación, evaluación y autorregulación. El modelo propuesto, que se apoya en el uso de la Norma APA y la consulta en buscadores académicos, trasciende en la producción de textos académicos de carácter complejo, que son el manifiesto evidente del progresivo desarrollo de estas habilidades mentales, por medio de la praxis en la escritura de textos argumentativos, ensayos y monografías.

Lo trascendente de este modelo de propuesta se concreta en la proyección que tiene para ser adaptado y/o aplicado en las diversas áreas curriculares que se imparten en la educación básica y superior.

Figura 9: Modelo de intertextualidad virtual como estrategia didáctica



Referencias

- Acevedo Perez, I. (2002). Aspectos éticos en la Investigación científica. *Ciencia y Enfermería*, 8(1). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532002000100003>
- Águila Moreno, E. (s.f.). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el alumnado de la Universidad Sonora. 2014. Universidad de Extremadura, España. Obtenido de http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/1774/1/TDUEX_2014_Aguila_Moreno.pdf
- Alanoca Arocutipa, V. (2016). The development of the critical thought in the Altiplano of Puno. *Comunicación*, 7(2), 1-9. Obtenido de <file:///C:/Users/malca/Downloads/Dialnet-ElDesarrolloDelPensamientoCriticoEnElAltiplanoDePu-5755754.pdf>
- Alonso Ceballos, M. (2014). *El microrrelato argentino: intertextualidad y metaliteratura*. Universidad Complutense de Madrid, España. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/24632/>
- Alvarado Tovar, P. E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad de los estudiantes universitarios. *Didac*, 10-17. Obtenido de http://revistas.iberomexico.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=216
- Amoretti Hurtado, M. (1996). La intertextualidad: Un ensayo metacrítico. *Filología y Lingüística*, XXII(2), 07-14. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/20374/20605>
- Arnao Vásquez, M. O., & Gamonal Torres, C. E. (2019). Modelo didáctico “Digital Research” de integración tecnológica para la escritura académica en la universidad. *XXII Congreso Internacional EDUTECH 2019* (págs. 1-10). Lima: PUCP.

- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesion*, 5(17), 23-29. Obtenido de https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/07/validacion_cuestionarios.pdf
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts. 83-96. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Charles_Bazerman/publication/315112479_Intertextuality_How_Texts_Rely_on_Other_Texts_1/links/58cabad3a6fdccdf531a4d9d/Intertextuality-How-Texts-Rely-on-Other-Texts-1.pdf
- Bernabe Sanchez, G. (2006). *La intertualidad y sus implicaciones en el proceso lector*. Universidad de Alicante, España. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=58992>
- Bernal, C. A. (2017). *Metodología de la Investigación* (Vol. III). Colombia: Pearson. Obtenido de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Calderón, D. I. (1994). Didáctica del lenguaje y comunicación: campo de la investigación y formación de profesores. *Praxis y Saber*, 9(21), 151-178. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n21/2216-0159-prasa-9-21-151.pdf>
- Calle Alvarez, G. Y. (2014). Las habiliddaes del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyados por herramientas de la web. *Encuentros*, 12(1), 27-45. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-58582014000100003&script=sci_abstract&tlng=es
- Calle, A. L., & Murillo, J. (2018). El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000100081
- Cerron Lozano, A., & Pineda Lozano, M. (2016). Metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de lenguas, literatura y comunicación de la Universidad Nacional del Centro del

Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8). Obtenido de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/332>

Chocó, A. (2016). Elements to avoid mistakes in the design of research in health sciences. *Revista Científica*, 26(1), 78-93.

Congreso de la República. (29 de julio de 2003). Ley N° 28044. *Ley General de Educación*. Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.

Congreso de la República. (29 de julio de 2003). Ley N° 28044. *Ley N° 28044 Ley General de Educación*, 8-40. Lima, Perú.

Congreso de la República. (8 de julio de 2014). Ley Universitaria N° 30220. *Ley Universitaria: Ley N° 30220*. Lima, Lima, Perú: Diario Oficial El Peruano.

Corbacho Sánchez, A. (2006). Textos, tipos de textos y textos especializados. *Filología*, 77-90. Obtenido de file:///C:/Users/erly_/Downloads/Dialnet-TextosTiposDeTextoYTextosEspecializados-2100070.pdf

De Juanas , Á. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión : Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del*, IX(33), 298-300. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/710/71028042008.pdf>

Duroña, M. A., García Carrero, E., Hilaire, E., Salles, N. A., & Villani, A. M. (2006). *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didactico*. Madrid. Obtenido de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf>

EDUTEKA. (11 de febrero de 2011). *Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. Obtenido de EDUTEKA: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>

Ennis, R. (1991). Pensamiento crítico un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3021309>

Esteban Nieto, N. T. (2018). Tipos de investigación. 1-8. Obtenido de <http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34>

Etikan, I., & Babatope, O. (2019). A Basic Approach in Sampling Methodology and Sample size Calculation. *Medlife Clinics*, 1, 50-54. Obtenido de <http://www.medtextpublications.com/open-access/a-basic-approach-in-sampling-methodology-and-sample-size-calculation-249.pdf>

Facione, P. A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *ResearchGate*, 2-30.

Fadel C., Bialik, M., & Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones*. Chile: Grafika. Obtenido de https://issuu.com/biolillopezoa/docs/educacion_en_cuatro_dimensiones_fad

Frías Guzmán, M., Haro Águila, Y., & Artiles Olivera, I. (enero-abril 2017). Las habilidades cognitivas en el profesional de la Información desde la perspectiva de proyectos y asociaciones internacionales. *Investigación Bibliotecológica*, 31(71), 201-218.

Gomez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Vanguardia Psicología Clínica Teoría y Práctica*, 1(2), 226-233. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>

Guamán Chacha, K. A., Hernández Ramos, E. L., & Lloay Sánchez, S. I. (2020). Positivism And Legal Positivism. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 265-269.

Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(3), 66-67. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/280840011_V alidity_and_reliability_in_quantitative_research

- Kristeva, J. (1981). *Semiótica 1. La palabra, el diálogo y la novela* (II ed.). (J. M. Arancibia, Trad.) Madrid: Editorial Fundamentos. Obtenido de file:///E:/PROYECTO%20DE%20TESIS_octubre%202019/FUENTES%20BIBLIOGRAFICAS/fuentes%20bibliogr%C3%A1ficas/La%20Intertextualidad/kristeva-bajtin-la-palabra-el-dialogo-y-la-novela.pdf
- Kristeva, J. (1997). *Semiótica 1. La palabra, el diálogo y la novela* (II ed.). (J. M. Arancibia, Trad.) Madrid: Editorial Fundamentos. Obtenido de file:///E:/PROYECTO%20DE%20TESIS_octubre%202019/FUENTES%20BIBLIOGRAFICAS/fuentes%20bibliogr%C3%A1ficas/La%20Intertextualidad/kristeva-bajtin-la-palabra-el-dialogo-y-la-novela.pdf
- Laineste, L., & Voolaid, P. (2016). Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. *European Journal of Humour Research*, 4(4), 26–49.
- Landeros-Olvera, E., Salazar-González, B., & Cruz-Quevedo, J. (oct-dic de 2009). Influence of positivism on nursing research and practice. *Index Enferm*, 18(4), 263-266.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1988). *La filosofía en el aula*. Madrid. Obtenido de <https://aproximandonosalaetica.files.wordpress.com/2016/10/lipman-matthew-la-filosofia-en-el-aula.pdf>
- Llopis Nebot, M. A. (2017). *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online*. Universitat Jaume I. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.6627>
- López Cuadra, Y. M. (2018). Modelo de Investigación Protagonica para superar el deficiente pensamiento crítico. *Tesis para obtener el grado académico de Doctor*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Chiclayo.
- López Cuadra, Y. M. (2018). Modelo de Investigación Protagonica para superar el deficiente pensamiento crítico. *Tesis para obtener el grado académico de*

Doctoren ciencias de la educación. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Chiclayo.

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Medina, R. (2017). El intertexto. *Revista Universidad de La Habana*, 195-206. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n284/uh12284.pdf>

Meinguer Ledesma, J. (2019). El valor del pensamiento crítico en la educación científica. *Eutopía*, 11(29). Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/68494>

Mendoza guerrero, P. L. (s.f.). *La investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Universidad de Malaga (RIUNA), 2015. Obtenido de <http://orcid.org/0000-0002-2743-9983>

Montaudon-Tomás, I. M., & Montaudon-Tomás, C. M. (2019). Learning to transform: The pillar that reshapes education. Editorial Universitat Politècnica de València. 259-267. <https://doi.org/10.4995/INN2019.2019.10141>.

Moreno-Pinado, W. E., & Velásquez Tejada, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2). doi:<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

Orellana Guevara, C. (2017). The teaching strategy and their use in the process of teaching and learning in the context of school libraries. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241>.

Palacios Valderrama, W. N., Alvarez Aviles, M. E., Moreira Bolanos, J. S., & Moran Flores, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *EDUMECENTRO (Online)*, 9(4), 194-206. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742017000400014

- Patiño Domínguez, H. A. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DIDAC*, 3(9), 61. Obtenido de http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=215
- Real Academia Española. (2019). *DLE*. Obtenido de DLE: <https://dle.rae.es/virtual?m=form>
- Ríos Ramirez, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción* (Vol. 1). España. Obtenido de https://issuu.com/mayrodriguez5/docs/metodolog_a_para_la_inves_y_red
- Rolón Garrido, N. I. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *DIDAC*, 64, 18-23. Obtenido de http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=217
- Sáez , A. J. (2013). REescritura e intertextualidad en Calderón: No hay cosa como callar. *Criticón*(117), 159-176. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/117/117_159.pdf
- Sánchez Gallo, J. M. (2017). *Estrategias de lectura intertextual para jóvenes en la biblioteca pública: acercamiento para la paraliteratura hacia los clásicos literarios*. Universidad de La Salle, Bogotá. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/138?utm_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Fsisemas_informacion_documentacion%2F138&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Solà Parera, D. (2006). *En busca de un discurso identitario y canónico*. Universitat Pompeu Fabra, España. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6323>
- Suniga , N., & Tonkonoff, S. (2012). Lenguaje, Deseo y Sociedad: Los aportes de Julia Ksisteva. *VII Jornada de Sociología de la UNLP*. Obtenido de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Suniga.pdf>

- Ulloa Arteaga, H., Gutiérrez Rodríguez, M. A., Nares González, M. L., & Gutiérrez Villarreal, S. L. (2017). Importance of Qualitative and Quantitative Research for Education. *EDUCATECONCIENCIA*, 163-174. Obtenido de https://www.academia.edu/40483929/Importancia_de_la_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_y_Cuantitativa_para_la_Educaci%C3%B3n
- UZUNTİRYAKİ-KONDAKÇI, E., & ÇAPA-AYDIN, Y. (2013). Predicting Critical Thinking Skills of University Students through Metacognitive Self-Regulation Skills and Chemistry Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 666-670.
- Villalobos Alpizar, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Filosofía*, *XLI*(103), 137-145. Obtenido de <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XLI/No.%20103/La%20noci%C3%B3n%20de%20intertextualidad%20en%20Kristeva%20y%20Barthes.pdf>
- WordReference Español. (2020). *Diccionario Enciclopédico*. Recuperado el 12 de octubre de 2020, de Diccionario Enciclopédico: <https://www.wordreference.com/esit/diccionario>

Descubre tu próxima lectura

Si quieres formar parte de nuestra comunidad, regístrate en <https://www.grupocompas.org/suscribirse> y recibirás recomendaciones y capacitación



   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

Luis Enrique Arenas Zevallos

Doctor en Educación: Universidad César Vallejo. Trujillo Perú.

Maestro en Administración de la Educación: Universidad César Vallejo. Trujillo Perú.

Licenciado en Educación. Especialidad Lenguaje y Literatura. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque. Perú. Docente Contratado en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Docente Invitado en la Universidad Nacional de Tumbes

EMAIL: larenasz@untumbes.edu.pe / larenas@une.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6859-1861>

Erlly del Pilar Malca Villalobos

Maestra en Psicología Educativa: Universidad César Vallejo. Profesora en Educación

Inicial: ISPNE "Santo Toribio de Mogrovejo. Bachiller en Educación Inicial: Universidad

Nacional Pedro Ruiz Gallo. Docente Contratada en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - LEEM

EMAIL: emalcav@unprg.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6985-2792>

Oscar Calixto La Rosa Feijoo

Doctor en Educación. Universidad Cesar Vallejo. Trujillo Perú.

Maestro en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa. Universidad

Cesar Vallejo. Trujillo. Perú. Profesor de Educación Física. Instituto Pedagógico José

Antonio Encinas. Tumbes Perú. Licenciado en Educación Física. Universidad Nacional

Mayor de San Marcos. Lima Perú. Bachiller en educación Física. Universidad

Nacional Mayor de San Marcos. Lima Perú. Director de La Escuela de Ciencias de la

Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Tumbes.

Docente Auxiliar Adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Tumbes. Perú.

E MAIL. olarosaf@untumbes.edu.pe. / olafe_10@hotmail.com / larosafe@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2262-1003>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.es/citations?user=fp7AYtQAAAAJ&hl=es>

José Martín Mogollón Medina

Magister en Administración de Negocios y Relaciones Internacionales MBA.

Universidad César Vallejo. Trujillo - Perú. Licenciado en Ciencias de la

Comunicación. Universidad César Vallejo- Trujillo - Perú. Bachiller en Ciencias de la

Comunicación. Universidad César Vallejo- Trujillo - Perú. Docente Contratado en la

Escuela de Ciencias de la Comunicación - Facultad de Ciencias Sociales -

UNTUMBES - Perú. Jefe de Imagen de la Dirección Regional de Salud Tumbes - Perú.

E. MAIL: martinmogollon@hotmail.com / untmartinmogollon@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5694-0339>

Carlos Alberto Hinojosa Salazar

Doctor en Administración. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo. Perú. Magister en

Ciencias Económicas, Mención finanzas. Universidad Nacional de Trujillo. Perú.

Contador Público Colegiado. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. Perú.

Bachiller en Contabilidad. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. Perú.

Colegiatura: CCPL 18752 Docente de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de

Mendoza de Amazonas. Coordinador del programa de Maestría en Gestión Pública

de la Escuela de Post Grado. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de

Amazonas. Docente Principal. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.

Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. Docente

RENACYT código P0004103. Grupo Carlos Monge Medrano Nivel III

EMAIL: carlos.hinojosa@untrm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-0979>



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

ISBN: 978-9942-33-452-7



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
«Paz, Solidaridad y
Diálogo Intercultural»
Universitat Abat Oliba CEU



Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com