

## La producción de monografías como estrategia de escritura para la comprensión y análisis de textos en la asignatura Introducción a la Filosofía

*The production of monographs as a writing strategy for the comprehension and analysis of texts in the course Introduction to Philosophy*

**Regalado Rosa, Darío Francisco**

Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

[dregalado28@uasd.edu.do](mailto:dregalado28@uasd.edu.do)

<https://orcid.org/0009-0000-2971-7097>

Recibido: 2025/07/26 - Publicado: 2025/11/10

### CÓMO CITAR:

Regalado, D. (2025). La producción de monografías como estrategia de escritura para la comprensión y análisis de textos en la asignatura Introducción a la Filosofía. *La Barca de Teseo*, 3(1), pp. 1-23  
<https://doi.org/10.61780/bdet.v3i1.115>

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación-acción desarrollada con estudiantes universitarios de la asignatura Introducción a la Filosofía, cuyo objetivo fue fortalecer la comprensión de textos filosóficos y el pensamiento crítico mediante la producción de monografías con enfoque epistémico. Para abordar esta problemática, se diseñó una intervención pedagógica basada en la escritura epistémica, entendida como una práctica que posibilita la construcción del conocimiento a través de la lectura, la interpretación y la argumentación reflexiva. El proceso se desarrolló en tres fases —diagnóstico, implementación y evaluación—, e incluyó actividades de lectura guiada de textos filosóficos, elaboración de monografías, coevaluación entre pares y retroalimentación formativa. Los resultados demostraron avances significativos en las habilidades de síntesis, argumentación y reconstrucción conceptual, evidenciando que la escritura de monografías, cuando se orienta con criterios claros y acompañamiento docente, activa la función epistémica de la escritura y promueve el aprendizaje significativo. Se constató, además, que la reflexión colectiva y la evaluación colaborativa favorecen la autorregulación, la conciencia metacognitiva y la apropiación del discurso filosófico. Por último, se destaca la necesidad de un uso ético y crítico de la inteligencia artificial en los procesos de lectura y escritura, reconociendo su potencial como herramienta de apoyo, pero advirtiendo sobre el riesgo de dependencia cognitiva que puede afectar la comprensión y la producción epistémica del conocimiento. Se concluye que la estrategia implementada constituye una vía pertinente y replicable para fortalecer la alfabetización académica y el pensamiento filosófico en la educación superior.

### PALABRAS CLAVE

Escritura académica, comprensión lectora, filosofía, publicaciones académicas, alfabetización académica.

### ABSTRACT

*This article reports an action research project carried out with university students in the course Introduction to Philosophy. The aim was to improve comprehension of philosophical texts and critical thinking through epistemic-oriented monograph writing. The pedagogical intervention, grounded in epistemic writing as knowledge construction through reading and reflective argumentation, unfolded in three phases: diagnosis, implementation, and evaluation. Activities included guided reading, monograph writing, peer assessment, and formative feedback. Results showed marked improvement in synthesis, argumentation, and conceptual reconstruction, confirming that well-guided monograph writing activates the epistemic function of writing and fosters meaningful learning. Collaborative reflection enhanced self-regulation, metacognitive awareness, and ownership of philosophical discourse. The study also calls for critical and ethical use of artificial intelligence as a support tool, warning against cognitive dependency. Overall, the strategy proved relevant and replicable for strengthening academic literacy and philosophical thinking in higher education.*

### KEYWORDS

Academic writing, reading comprehension, philosophy, academic publications, academic literacy.

## INTRODUCCIÓN

No pocas veces se asume que los estudiantes que egresan de la educación secundaria han adquirido habilidades plenas de lectura y escritura, por lo que deberían estar en capacidad de aplicar los distintos niveles de la alfabetización académica. Sin embargo, esta suposición se desmonta al contrastarla con la realidad del aula universitaria, donde se evidencia que muchos presentan serias dificultades para comprender lo que leen, abstraer ideas de un texto, conceptualizarlas y organizarlas coherentemente en su discurso escrito (Urrutia et al., 2024; Becerra, 2017). Esta problemática se agrava en asignaturas como Introducción a la Filosofía, cuyo contenido exige niveles de abstracción, análisis y reflexión que la mayoría de los estudiantes no ha desarrollado, en parte por las debilidades arrastradas del sistema educativo preuniversitario.

Diversos estudios recientes confirman que la alfabetización académica continúa siendo un desafío estructural en la educación superior, tanto por la falta de acompañamiento docente como por la escasa articulación entre lectura, escritura y pensamiento crítico (Saredo, 2024; Eybers, 2025). En el caso particular de la enseñanza de la Filosofía, la dificultad se acentúa debido al carácter abstracto del conocimiento filosófico y la necesidad de dominar un lenguaje argumentativo complejo (Aguilar Gordón, 2019; Moreno, 2022). Esto demanda estrategias didácticas que integren la lectura y la escritura como prácticas epistémicas, capaces de fomentar la comprensión profunda de los textos y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

A partir de experiencias prácticas con textos filosóficos y guías de lectura, se detectó un bajo nivel de comprensión entre los estudiantes: más del 90 % de las respuestas a una pregunta literal sobre el origen de la filosofía fueron incorrectas, incompletas o se limitaron a repetir datos sin captar la idea central del texto. Esta situación compromete el desarrollo cognitivo de los estudiantes y evidencia la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan la comprensión lectora desde un enfoque epistémico. En este sentido, se diseñó e implementó un proyecto de investigación-acción, que permitió no solo aplicar una intervención didáctica, sino también observar, reflexionar y reajustar el proceso a través de ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión (Stagnaro, 2023; Piscoya Hermoza, 2004).

La elección de la monografía como estrategia pedagógica responde a su potencial para generar procesos de lectura profunda, escritura reflexiva y reconstrucción del conocimiento crítico (Lee, Wang & Lim, 2021; Galindo & Montes, 2023). Como sostiene Carlino (2015), escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender, pues permite integrar las formas específicas de pensar y escribir propias

de cada disciplina. Esta concepción se vincula con la función epistémica de la lectoescritura, entendida como la capacidad de producir conocimiento a través de la interacción entre lectura, escritura y pensamiento (Serrano, 2014). De igual modo, Fernández (2004) advierte que muchos estudiantes universitarios no comprenden lo que leen y optan por estrategias superficiales, como repetir de memoria o depender de explicaciones ajenas, lo que limita su autonomía y su capacidad de interpretación.

Estudios recientes en alfabetización académica (Moreno, 2022; Saredo, 2024) y escritura disciplinar (Stagnaro, 2023) destacan la importancia de considerar la escritura como una práctica social y reflexiva, donde el aprendizaje ocurre a través del proceso de textualización. En el ámbito filosófico, este enfoque se articula con la necesidad de formar estudiantes capaces de argumentar, problematizar y elaborar juicios propios (Aguilar Gordón, 2019). Por ello, la escritura de monografías se concibe aquí no como un producto evaluativo, sino como una estrategia epistémica y reflexiva para aprender filosofía mediante la escritura.

En este marco, la presente investigación se fundamenta en el supuesto de que la producción de monografías puede convertirse en una herramienta eficaz para desarrollar la comprensión lectora y el pensamiento crítico en la asignatura Introducción a la Filosofía. El objetivo general del estudio fue fortalecer la comprensión de textos filosóficos y la argumentación académica a través de la escritura epistémica de monografías, mediante un proceso de investigación-acción sustentado en la reflexión docente, la evaluación entre pares y la mejora progresiva de la práctica educativa. Esta perspectiva asume la escritura como medio para construir conocimiento, reflexionar sobre la propia comprensión y cerrar los ciclos de acción-reflexión característicos de la investigación-acción (Eybers, 2025; Moreno, 2022).

En consecuencia, este artículo presenta los hallazgos de una experiencia pedagógica que integra lectura, escritura y reflexión crítica, y que se propone como modelo replicable para contextos universitarios donde la alfabetización académica y la didáctica de la filosofía siguen siendo desafíos pendientes.

## METODOLOGÍA

Esta investigación-acción se desarrolló con un grupo de 26 estudiantes inscritos en la asignatura *Introducción a la Filosofía* en una universidad dominicana. Al finalizar el curso, completaron el proceso 18 estudiantes. El grupo, era heterogéneo en cuanto a sus áreas de formación, con estudiantes

provenientes de carreras como Derecho, Mercadeo, Educación, Telecomunicaciones, Gestión Financiera, Arquitectura y Economía.

Se implementó un proceso de intervención pedagógica estructurado en tres momentos: diagnóstico inicial, aplicación de la estrategia y evaluación del progreso.

Inicialmente, se aplicó una prueba diagnóstica diseñada a partir de los criterios de comprensión lectora establecidos por la prueba PISA (Piscoya Hermoza, 2004), los cuales incluyen: recuperación de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación. Esta prueba contaba de 4 preguntas se aplicó tras una socialización grupal del contenido de la primera unidad (Acercamiento a la Filosofía) mediante presentaciones en PowerPoint, lectura grupal de los textos y una guía de lectura distribuida por subtítulos. Posteriormente, los estudiantes respondieron en parejas una guía de siete preguntas basadas en el texto trabajado. Las preguntas exigían niveles diversos de comprensión, desde literal hasta la argumentación y comparación conceptual. Los resultados del diagnóstico mostraron que el nivel de comprensión general era significativamente inferior al esperado para el nivel universitario.

A partir de estos resultados, se introdujo la estructura de la monografía académica: introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía, junto con sus criterios de evaluación, (tabla 1) adaptados de Carlino (2009). A partir de un nuevo texto base, los estudiantes, organizados en grupos de tres, recibieron un conjunto de preguntas orientadoras para organizar su comprensión y compartirla en una exposición ante sus compañeros. Con este insumo, se les asignó la elaboración de su primera monografía, con una semana de plazo para su entrega.

Durante el proceso se trabajaron tres textos correspondientes a tres unidades temáticas, cada uno de los cuales sirvió como base para una monografía. En cada entrega se aplicó una evaluación colaborativa o coevaluación: los estudiantes, utilizando una rúbrica previamente facilitada, evaluaban las monografías de sus compañeros, identificando si los criterios estaban logrados, medio logrados o no logrados, lo que produjo la autorreflexión y el reconocimiento de errores propios.

Para la última monografía, se seleccionaron cinco estudiantes al azar para recibir retroalimentación específica sobre sus aciertos y desaciertos, con el objetivo de fortalecer la siguiente entrega. Las observaciones más frecuentes se centraron en la necesidad de expresar el pensamiento propio, adoptar posturas críticas y comparar las ideas de los autores leídos con las propias.

El análisis del avance en la comprensión se basó en las dos últimas monografías entregadas por los estudiantes, valorando su capacidad para interpretar, argumentar y reconstruir el conocimiento desde los textos filosóficos trabajados. Esta evaluación integró los siguientes criterios: grado de

reconstrucción de ideas a partir de los textos, capacidad de síntesis, valoración crítica de los conceptos y coherencia argumentativa.

De las tres monografías producidas por cada estudiante, la primera fue descartada de la calificación a solicitud del grupo, argumentando desconocimiento efectivo de los criterios evaluativos en ese momento. Esta experiencia evidenció cómo la evaluación entre pares funcionó como una herramienta pedagógica clave para el empoderamiento discursivo y cognitivo, favoreciendo una apropiación progresiva del género académico monográfico y sus implicaciones epistémicas.

**TABLA 1. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA GENERAL DE UNA MONOGRAFÍA.**

<i>APARTADOS</i>	<i>CRITERIOS</i>
INTRODUCCIÓN	1.- Anuncia el objetivo del trabajo. 2.- Precisa el problema en forma de interrogante al que la monografía dará respuestas. 3.- Indica el corpus de análisis, es decir, las fuentes que servirán para abordar la cuestión planteada, justificando su selección. 4.- Anticipa la idea central que se fundamentará en el desarrollo. 5.- Prevé la estructura del trabajo, es decir, el orden de los subtemas que se tratarán.
DESARROLLO TEMÁTICO	1.- Pasa revista a más de una fuente o material bibliográfico sobre su tema y establece relación entre los autores citados. 2.- Argumenta a favor de una tesis, dando razones basadas en la bibliografía consultada. 3.- Pone en relación los distintos textos consultados. 4.- Examina el tema y toma partido a la luz de la bibliografía sobre el tema. 5.- Muestra su razonamiento fundamentado en los textos que se usa. 6.- Valora el aporte o las ideas dadas por los textos. 7.- Fundamenta la tesis defendida frente al problema tratado, pudiendo incluir algún ejemplo o caso que ilustre el tema.
CONCLUSIONES	1.- Sintetiza la tesis o idea central de la monografía y el argumento principal en que se fundamenta. 2.- Evalúa lo planteado señalando alcances y limitaciones. 3.- Extrae implicaciones o elabora nuevos interrogantes.
BIBLIOGRAFÍA	1.- Enlista la bibliografía consultada utilizando el modelo APA.

*Nota:* Elaboración propia con base en Carlino (2009).

## NIVEL DE COMPRENSIÓN

Para determinar el nivel de comprensión de los estudiantes, se tomó como modelo el elaborado para la prueba PISA, resultado de la integración de tres rubros: recuperación de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación. En ese sentido establece 5 niveles.

**Nivel 5, el más alto.** En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.

**Nivel 4.** Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.

**Nivel 3.** Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.

**Nivel 2.** Los alumnos responden a reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.

**Nivel 1.** En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.

**Por debajo del nivel.** Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Por lo tanto, está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades de aprendizaje durante su vida (Pizcoya Hermoza, 2004).

## RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL O DIAGNÓSTICA

Pregunta 1. *Explique el origen del pensamiento filosófico*

Tipo de pregunta: literal, con información explícita en el texto.

Respuesta esperada según el texto base: el pensamiento filosófico surge en Grecia, en las colonias jonias de Asia Menor, en el siglo VI a. C. Se origina en la actitud racional de los primeros filósofos, quienes buscan explicar los fenómenos de la naturaleza mediante la razón, dejando atrás las explicaciones mitológicas y acogiendo un pensamiento basado en la reflexión crítica.

### RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

Las trece parejas participantes ofrecieron respuestas de diversa calidad. En general, las primeras siete parejas reprodujeron parcialmente la información literal del texto, mientras que las restantes presentaron interpretaciones confusas o erróneas. A modo ilustrativo:

Varias parejas (1 a 4) mencionaron correctamente la localización geográfica y temporal del surgimiento de la filosofía, pero limitaron su respuesta a una descripción superficial sin integrar la noción de racionalidad ni el tránsito del mito al logos.

Algunas (5 a 7) aludieron al cuestionamiento humano como origen del pensamiento filosófico, pero sin precisar el contexto histórico ni la ruptura con la explicación mítica.

Una pareja (n.º 9) atribuyó erróneamente el origen de la filosofía a Platón, y otra (n.º 12) situó el inicio en el siglo XX, mostrando una clara falta de comprensión conceptual.

### ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL DESEMPEÑO

Los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes comprendió de manera parcial el contenido del texto, centrandose en sus respuestas en datos literales sin alcanzar la integración conceptual requerida. En las primeras siete parejas se observó una comprensión fragmentada y dependiente de la memorización de hechos históricos y geográficos, mientras que las restantes presentaron respuestas desvinculadas del texto fuente o con errores conceptuales evidentes.

La idea clave del paso del mito al logos, fundamental para explicar el nacimiento del pensamiento filosófico, no fue identificada por ningún grupo. Este tránsito implica sustituir las explicaciones míticas sobre el cosmos por interpretaciones racionales, lo cual constituye el fundamento del pensamiento filosófico occidental. Sin embargo, los estudiantes no lograron reconocer dicha transición, lo que revela un predominio de estrategias de reproducción textual por encima de la comprensión inferencial o reflexiva.

### SÍNTESIS DEL NIVEL ALCANZADO

De las trece parejas evaluadas, siete ofrecieron respuestas literales sin abordar el punto medular del texto; cinco presentaron respuestas no relacionadas con la pregunta, y una sola se aproximó al nivel

mínimo esperado de comprensión. En términos de la escala PISA, el nivel más alto de comprensión alcanzado fue el nivel 2, correspondiente a estudiantes capaces de identificar información explícita, realizar inferencias sencillas y reconocer fragmentos bien definidos del texto, como la localización geográfica y temporal del origen de la filosofía. No se evidenciaron respuestas que reflejaran reconstrucción del conocimiento ni elaboración de inferencias profundas.

La siguiente tabla resumen lo expresado en los resultados de la pregunta 1

**TABLA 2.**

**CALIDAD DE LAS RESPUESTAS DADAS PREGUNTA 1**

<i>CALIDAD DE LA RESPUESTA EN RELACIÓN AL TEXTO</i>	<i>CANTIDAD DE PAREJAS</i>
Dan datos repitiendo el texto, pero no abordan el punto medular	7
Los datos aportados no tienen que ver con la pregunta	5
Interpretan y se aproximan al mínimo requerido	1
Respuesta que aportan el valor epistémico.	0

*Nota:* Elaboración propia.

**Pregunta 2.** Tomando en cuenta las características o rasgos de la filosofía, elabore una definición de un párrafo de más de seis líneas

**TIPO DE PREGUNTA: DE SÍNTESIS, CON INFORMACIÓN EXPLÍCITA E IMPLÍCITA**

Respuesta esperada según el texto base: la filosofía es un saber que parte del asombro natural del ser humano, acompañado de la duda, que impulsa la búsqueda de respuestas racionales. Estas respuestas, caracterizadas por el orden y la coherencia, construyen una visión totalizadora de la realidad y dan lugar a un lenguaje cargado de precisión, que a lo largo de la historia se ha manifestado de múltiples formas.

Características clave: asombro, duda, reflexión racional, visión totalizadora, pregunta, amor a la sabiduría y forma de expresión.

**RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES**

Las respuestas presentadas por las trece parejas reflejaron niveles diversos de comprensión y síntesis. En general, la mayoría reconoció algunas de las características señaladas en el texto, pero tuvo dificultades para integrarlas en una definición coherente que expresara la esencia del pensamiento filosófico.

Cinco parejas (2, 3, 4, 7 y 13) mencionaron parcialmente los elementos del texto —como el asombro, la duda y el amor a la sabiduría—, pero sin articularlos en una estructura argumentativa que permitiera elaborar una definición completa.

Siete parejas (1, 5, 6, 8, 9, 10 y 12) no lograron sintetizar los rasgos esenciales de la filosofía; sus respuestas fueron descriptivas, fragmentadas o carentes de conexión con el texto leído.

Una pareja (n.º 4) se acercó al nivel mínimo esperado, integrando adecuadamente la idea del asombro y la reflexión racional como fundamentos de la filosofía, aunque con limitaciones en la cohesión del discurso.

Dos parejas (1 y 11) ofrecieron respuestas desvinculadas de la pregunta, evidenciando una interpretación errónea del enunciado o un manejo insuficiente del texto fuente.

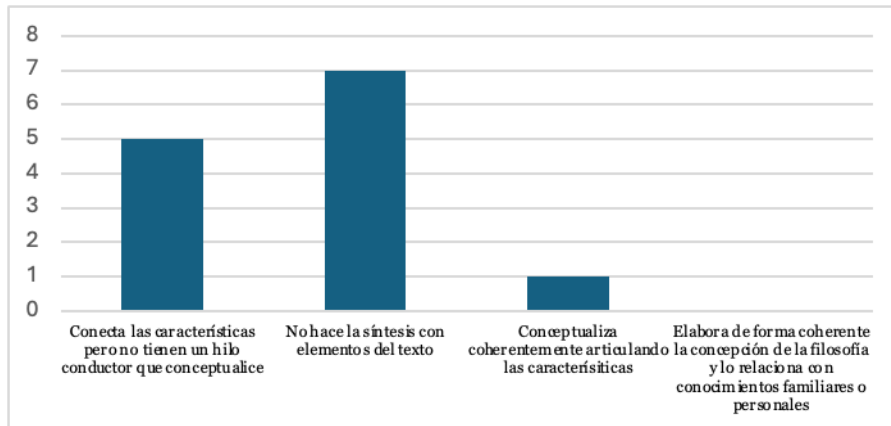
#### **ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL DESEMPEÑO**

Los resultados revelan que los estudiantes se limitaron a reproducir términos aislados del texto sin construir una conceptualización propia. Si bien algunas respuestas muestran familiaridad con vocablos filosóficos como asombro o razón, la mayoría carece de un hilo conductor que relacione estos elementos en una definición global. Esta tendencia confirma un bajo nivel de competencia en síntesis conceptual y en el manejo del discurso académico escrito.

Asimismo, se observa una dificultad generalizada para vincular las características de la filosofía con su sentido epistémico, es decir, como búsqueda racional del conocimiento. Las respuestas tienden a apoyarse en ejemplos personales o definiciones parciales (como “la madre de todas las ciencias” o “amor al saber”) sin evidenciar comprensión del carácter sistemático y reflexivo del pensamiento filosófico.

#### **SÍNTESIS DEL NIVEL ALCANZADO**

De las trece parejas participantes, cinco lograron identificar correctamente algunas características de la filosofía, aunque sin integrarlas en una definición articulada; siete no respondieron de forma pertinente o mostraron comprensión fragmentaria, y una pareja alcanzó el nivel mínimo esperado. En términos de la escala de PISA, los resultados sitúan al grupo entre los niveles 1 y 2 de comprensión, caracterizados por la capacidad de recuperar información explícita y realizar inferencias básicas, pero con escasa habilidad para reorganizar ideas o construir un concepto complejo. No se registraron respuestas que evidenciaran un nivel de reconstrucción epistémica o argumentativa superior.

**FIGURA 1.****RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA PREGUNTA 2**

*Nota.* Elaboración propia.

**Pregunta 3.** Explique la importancia y el valor de la filosofía fundamentándose en Bertrand Russell y Antonio Caso

**TIPO DE PREGUNTA: DE SÍNTESIS, CON INFORMACIÓN IMPLÍCITA Y EXPLÍCITA.**

Respuesta esperada según el texto base: para Bertrand Russell, la filosofía debe ser estudiada no por las respuestas que ofrece, sino por el valor de los problemas que plantea. Estos amplían la concepción de lo posible, enriquecen la imaginación intelectual, reducen la seguridad dogmática y, sobre todo, elevan el espíritu humano al contemplar la grandeza del universo. En Antonio Caso, la importancia de la filosofía radica en el valor que el ser humano otorga a las cosas y en su deseo de comprenderlas. Aunque el conocimiento científico pueda explicar muchos fenómenos, la filosofía es la única que permite emitir juicios desinteresados sobre el valor y el sentido de la existencia.

**RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES**

Las respuestas de las trece parejas reflejan grandes dificultades para comprender, comparar y sintetizar las ideas de los dos autores. En su mayoría, las producciones fueron vagas, fragmentadas o carentes de fundamentación textual.

Ninguna pareja logró desarrollar una comparación explícita entre los planteamientos de Russell y Caso, ni integrar sus aportes en una reflexión unificada sobre la importancia de la filosofía.

Cuatro parejas (2, 5, 7 y 9) mostraron aproximaciones parciales al tema, mencionando la función reflexiva o vital de la filosofía, aunque sin apoyarse en los argumentos de los autores.

Otras cinco (1, 3, 4, 8 y 13) ofrecieron respuestas generales centradas en la vida cotidiana, el conocimiento o la felicidad, pero sin relación directa con las ideas de los pensadores.

Tres parejas (6, 10 y 12) no respondieron a la pregunta o entregaron textos irrelevantes, y una (11) elaboró una respuesta conceptualmente incorrecta al mezclar nociones de otros filósofos (como Descartes).

#### ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL DESEMPEÑO

El análisis de las respuestas evidencia una fuerte limitación en el pensamiento comparativo y en la argumentación sustentada en fuentes. La mayoría de los estudiantes identificó la filosofía como un saber útil para la vida o para “buscar la verdad”, pero sin distinguir las perspectivas epistemológicas de Russell —centrada en el valor formativo de la duda y la amplitud intelectual— y de Caso —enfocada en la dimensión axiológica y existencial del conocimiento.

Se advierte también una tendencia a la simplificación del contenido filosófico y a la repetición de frases aprendidas, sin elaboración crítica ni reconstrucción del sentido. Las respuestas carecen de evidencia de lectura reflexiva o de comprensión de las nociones de “valor”, “juicio desinteresado” o “amplitud del espíritu”, fundamentales en ambos autores. En consecuencia, la producción escrita revela un déficit en el uso de la lectura como herramienta de pensamiento, lo que coincide con lo señalado por Ramadhianti y Somba (2023) respecto a la dificultad de muchos estudiantes para emplear la lectura de textos complejos como medio de aprendizaje significativo.

#### SÍNTESIS DEL NIVEL ALCANZADO

Ninguna de las trece parejas logró alcanzar el mínimo requerido de comprensión. Las respuestas se ubicaron por debajo del nivel 1 de la escala PISA, lo que indica que los estudiantes pueden leer el texto, pero presentan serias dificultades para usar la lectura como instrumento de comprensión, comparación y elaboración conceptual. La ausencia de argumentación fundamentada y de integración de las ideas de los autores muestra una brecha importante entre la decodificación literal y la interpretación epistémica, reafirmando la necesidad de estrategias pedagógicas que promuevan la lectura crítica, la síntesis comparativa y la escritura reflexiva como prácticas formativas en el ámbito filosófico.

**Pregunta 4.** Explique el objeto de estudio de la filosofía

*Tipo de pregunta:* comprensión–interpretación, con información explícita.

Respuesta esperada según el texto base: el objeto de estudio de la filosofía es la realidad, entendida como el conocimiento racional de la totalidad de las cosas. Su finalidad es ofrecer una explicación global de la existencia y del ser, diferenciándose de los saberes particulares por su carácter reflexivo y universal. La filosofía investiga racionalmente la esencia de lo real, sin limitarse a los datos empíricos o a la experiencia inmediata.

### RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

Las respuestas de las trece parejas reflejan un nivel general de comprensión limitado, con predominio de formulaciones parciales, repetitivas o confusas. Aunque la mayoría mencionó el término ente o la noción de realidad, pocas lograron desarrollar una explicación coherente sobre el objeto filosófico en los términos exigidos por el texto.

Siete parejas (1, 3, 4, 5, 7, 8 y 11) citaron correctamente el objeto de estudio —el ente o la realidad—, pero se limitaron a repetir la información textual sin ofrecer una interpretación que demostrara comprensión del concepto.

Cinco parejas (2, 6, 9, 10 y 12) respondieron de manera incorrecta o desviada, confundiendo la noción de objeto filosófico con el conocimiento humano en general, o reduciéndolo a aspectos particulares como la ética o la conducta.

Solo dos parejas (3 y 13) mostraron un intento de análisis más cercano al sentido filosófico, al introducir la idea de totalidad y distinguir entre ente y esencia, aunque de forma aún incipiente.

### ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL DESEMPEÑO

Los resultados permiten inferir que los estudiantes presentan dificultades para diferenciar entre los niveles de conocimiento particular y el conocimiento filosófico. La mayoría reconoce superficialmente que la filosofía estudia “el ente” o “la realidad”, pero no profundiza en su carácter universal, racional y problematizador. Esta tendencia refleja una comprensión literal del texto, sin evidencias de reconstrucción conceptual o argumentativa.

Asimismo, se observa la ausencia de conexión entre las nociones centrales del discurso filosófico: ente, esencia, realidad y racionalidad. En lugar de elaborar una explicación sobre el objeto de estudio, las respuestas tienden a enumerar elementos aislados o a recurrir a ejemplos empíricos que desvirtúan la perspectiva ontológica del concepto. Tal como en los ítems anteriores, predomina una lectura reproductiva orientada a la memorización, más que una comprensión reflexiva sustentada en la inferencia y la relación de ideas.

**SÍNTESIS DEL NIVEL ALCANZADO**

De las trece parejas participantes, siete repitieron información literal sin demostrar comprensión del concepto, cinco ofrecieron respuestas incorrectas o incongruentes y solo dos se aproximaron al nivel mínimo esperado. En función de la escala de PISA, los resultados ubican al grupo entre los niveles 1 y 2 de comprensión, lo que implica que los estudiantes pueden reconocer información explícita y realizar inferencias simples, pero no logran integrar ni abstraer conceptos filosóficos complejos. Ninguna respuesta alcanzó un nivel de reconstrucción epistémica del conocimiento.

Estos hallazgos confirman la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que promuevan la lectura comprensiva de textos filosóficos, la articulación conceptual y la elaboración de definiciones argumentadas, componentes esenciales para el desarrollo del pensamiento filosófico y de la alfabetización académica en el nivel universitario.

**TABLA 3.****CALIDAD DE LAS RESPUESTAS DADAS PREGUNTA 4.**

<i>CALIDAD DE LAS RESPUESTAS EN RELACIÓN CON EL TEXTO</i>	<i>CANTIDAD DE PAREJAS</i>
Dan datos repitiendo el texto, pero no abordan el punto medular	7
Los datos aportados no tienen que ver con la pregunta	5
Interpretan y se aproximan al mínimo requerido	1
Respuesta que aportan el valor epistémico.	0

*Nota.* Elaboración propia.

**OBSERVACIÓN GENERAL RESULTANTE DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

El análisis integral de las respuestas a las cuatro preguntas del pretest evidencia que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes se sitúa, según la escala de desempeño de PISA, en el nivel 2. Esto implica que los participantes son capaces de recuperar información explícita, realizar inferencias simples, identificar significados parciales dentro de un texto y aplicar conocimientos previos de manera limitada para comprender un contenido.

No obstante, el desempeño general revela graves limitaciones en los niveles superiores de comprensión. Las preguntas que exigían análisis, síntesis o argumentación filosófica apenas fueron respondidas adecuadamente, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes no logra superar el nivel 1 de comprensión cuando se enfrentan a tareas que requieren interpretación, comparación de ideas o elaboración conceptual.

Asimismo, se observa que el mayor acierto se concentra en ítems con información explícita, es decir, en aquellos que podían resolverse mediante la identificación literal de datos. En contraste, las preguntas que demandaban reflexión, razonamiento lógico o pensamiento inferencial mostraron un alto grado de error o respuestas vacías. Este patrón refleja una comprensión predominantemente superficial y reproductiva, centrada en la decodificación textual más que en la construcción de sentido.

En consecuencia, puede afirmarse que la competencia lectora de los estudiantes se limita al nivel textual, sin alcanzar los planos inferencial ni crítico. La escasa capacidad para integrar ideas, formular juicios o argumentar desde los textos leídos indica que la producción de pensamiento filosófico y epistémico es mínima. Estos resultados justifican la necesidad de implementar estrategias de intervención didáctica que fortalezcan la lectura comprensiva y reflexiva, así como la escritura académica como medio de construcción del conocimiento filosófico.

### ***ELABORACIÓN DE MONOGRAFÍAS: ESTRUCTURA Y COMPLEJIDAD DE LOS TEXTOS MODELO***

Para la elaboración de las tres monografías, se seleccionaron tres textos que sirvieron como base de trabajo para los estudiantes. El Texto 1, utilizado también en la fase diagnóstica, fue Introducción a la Filosofía; el Texto 2, Antropología filosófica de Juan Bartolo Domínguez (2004); y el Texto 3, centrado en la filosofía moral, fue tomado de Ética: una introducción a su problemática y su historia de Escobar Valenzuela (2012).

Los textos trabajados se inscriben dentro del tipo expositivo, el cual, siguiendo a Álvarez y Ramírez (2010), tiene como propósito “mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, ajustándose a parámetros estructurales y subtipos discursivos fundamentales, tales como definición–descripción, clasificación–tipología, comparación–contraste, pregunta–respuesta, problema–solución, causa–consecuencia e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular” (p. 74).

En el primer texto base, la exposición de la información responde a un esquema prototípico compuesto por tres elementos: problema – resolución – conclusión. Según la clasificación propuesta

por Álvarez y Ramírez, el subtipo predominante es el de definición–descripción, en tanto que la definición se vincula con conceptos como ley, teorema, axioma o principio, mientras la descripción se asocia con nociones como estructura, proceso, función o sistema.

A modo ilustrativo, el siguiente fragmento evidencia el carácter expositivo del texto:

“La palabra filosofía proviene de dos raíces griegas: philos, amigo o amante, y sophía, sabiduría, motivo por el cual, usualmente, ha sido traducida como ‘amor al saber’. Se ha considerado que la filosofía de Occidente surge en Grecia, en las colonias Jonias de Asia Menor, en el siglo VI a. C., y hace referencia a la actitud de los primeros pensadores de hacer frente a los problemas que les presentaba la naturaleza mediante la reflexión racional. Los griegos fueron quienes dejaron de lado las explicaciones conservadoras, tradicionales, acríticas, fundamentadas en mitos, para dar paso a una explicación de la naturaleza, la realidad y el hombre mediante el uso exclusivo de la razón. Así, hemos de reconocer que la capacidad de cuestionar racionalmente todo cuanto nos rodea ha dado origen al pensamiento filosófico” (Gracia, 2005).

En este pasaje se identifica claramente la definición —la explicación del origen etimológico de la palabra filosofía— y la descripción, cuando se aborda el contexto histórico y actitudinal de los primeros filósofos en Grecia.

En el segundo texto base, relativo a la metafísica, también se observa la estructura expositiva:

“El término ‘metafísica’ fue acuñado en el siglo I a. C. por el filósofo peripatético griego Andrónico de Rodas, recopilador de las obras de Aristóteles. Algunos libros, para los que no encontraba clasificación, decidió ubicarlos después de la física y así surge el nombre de metafísica, es decir, lo que está después de la física. En griego se dice ta meta ta physica y, como puede verse, no se trata de una palabra, sino de cuatro. La palabra, como la conocemos hoy, es pues producto de una evolución. Aristóteles la define como ‘la ciencia universal, y a ella pertenecería el estudiar el ser en tanto que ser, la esencia, y las propiedades del ser en tanto que ser’ (Met. VI, 1).”

La metafísica se suele dividir en metafísica general u ontología y metafísica especial. La ontología o filosofía fundamental trata del ser en general, del ser de todo ente. La metafísica especial, en cambio, trata de Dios como ser supremo y causa de los entes (teodicea), del mundo (cosmología) y del hombre (antropología). Estas ramas de la metafísica especial han tomado identidad propia y se han convertido en disciplinas separadas, de modo que hoy día metafísica es ya sinónimo de ontología.

En este ejemplo se aprecia nuevamente el empleo del subtipo definición–descripción, pues el texto no solo expone el origen y la evolución del término metafísica, sino que detalla su estructura interna y las divisiones conceptuales del campo de estudio.

Sin embargo, en determinados pasajes el texto expositivo se entrelaza con el modo argumentativo, especialmente cuando se presentan diferentes posturas filosóficas en diálogo o contraste:

“En un empirista como George Berkeley (1685–1753) encontramos una versión de lo que se ha denominado idealismo subjetivo. Para este filósofo británico, los cuerpos quedan reducidos a un haz de impresiones producidas por el espíritu. Conserva Berkeley, sin embargo, la sustancia misma del espíritu como algo que el mismo espíritu no puede producir. A pesar de ello, el camino hacia el mundo externo queda definitivamente cerrado y Berkeley no puede sortear el inmanentismo. Immanuel Kant (1724–1804) acepta la existencia de una realidad en sí, pero inhabilita la vía de acceso a ella. En consecuencia, Kant encierra al sujeto individual en sus estructuras mentales y por eso puede decirse que es el iniciador del idealismo alemán, en su versión de idealismo trascendental.”

Este fragmento combina descripción conceptual con argumentación comparativa, al contraponer las ideas de Berkeley y Kant sobre la realidad y el conocimiento. En conjunto, los textos seleccionados presentan distintos grados de complejidad cognitiva. El texto sobre metafísica es el de mayor exigencia conceptual, al incluir nociones que carecen de referentes concretos y dependen de la capacidad de abstracción del pensamiento filosófico. En contraste, los textos sobre introducción a la filosofía y antropología filosófica poseen una estructura más accesible, al vincularse con contenidos de base empírica y ejemplos de la experiencia humana.

Esta progresión en la complejidad textual permitió orientar de manera gradual la elaboración de las monografías, desarrollando en los estudiantes habilidades de lectura profunda, análisis conceptual y escritura epistémica.

En el cuadro de datos anterior se presentan fragmentos seleccionados de las monografías elaboradas por ocho estudiantes, escogidos al azar. Estos párrafos permiten observar, por un lado, cómo los autores citados expresan el conocimiento disciplinar y, por otro, cómo los estudiantes lo reinterpretan y reconstruyen a través de la escritura.

Los criterios establecidos en las rúbricas de evaluación de las monografías incluyen: “argumentar a favor de una tesis, dando razones basadas en la bibliografía consultada”, “valorar los aportes o las ideas expresadas en los textos” y “fundamentar la tesis defendida frente al problema tratado, pudiendo incluir ejemplos o casos que ilustren el tema”, entre otros. El cumplimiento de estos criterios permite desarrollar el valor epistémico de la escritura y, con ello, la reconstrucción del conocimiento (Carlino, 2014).

Del análisis de las ocho monografías evaluadas, se constató que dos de ellas, el número uno y la número siete, evidencian un esfuerzo mínimo, limitándose a una exposición literal de las ideas de los

autores consultados. En ambos casos, los estudiantes se restringen a reproducir el pensamiento ajeno sin construir conocimiento propio ni manifestar elaboración reflexiva.

**TABLA 4.**

**NIVEL DE AVANCE EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y SU FUNCIÓN EPISTÉMICA**

<b>N.º</b>	<b>FRAGMENTO DEL TEXTO BASE</b>	<b>VALOR EPISTÉMICO DEL TEXTO</b>
1	Monografía 1: “El realismo es un fundamento firme y, a este fin, desborda las esferas del materialismo y el espiritualismo.”	Esta monografía no presenta desarrollo del conocimiento; se limita a repetir lo que expone el texto base, sin evidencia de interpretación ni reconstrucción conceptual.
2	Monografía 1: “Juan Burgos presenta las siguientes definiciones del hombre...”; Monografía 2: “Cita a Leopoldo Zea y dice que la ética es la disciplina filosófica...”	La primera monografía valora parcialmente las definiciones, señalando que el ser humano no puede definirse por lo que hace, sino por lo que es. En la segunda, se observa comprensión básica del concepto de ética, asociándola con la distinción entre lo correcto y lo incorrecto.
3	Monografía 1: “Cita a Aristóteles... y a Santo Tomás de Aquino...”	El estudiante logra establecer una relación entre ambos autores, reconociendo coincidencias respecto a la racionalidad y libertad del ser humano. Se evidencia comprensión literal con incipiente análisis comparativo.
4	Monografía 1: Parafrasea ideas de distintos textos...; Monografía 2: “La ética tiene como objeto de estudio la moral...” (Hernández, 2014).	En la primera monografía, el estudiante muestra un avance al fusionar ideas del texto con su propio pensamiento. En la segunda, se observa comprensión del vínculo entre ética, sociedad y comportamiento humano.
6	Monografía 1: “El dualismo es la doctrina filosófica...”; Monografía 2: Relato reflexivo sobre la mujer y el papel social.	En la primera monografía, se observa comprensión del dualismo platónico con reflexión personal. En la segunda, se aplica la noción ética al contexto social, mostrando apropiación crítica del discurso filosófico.
7	Monografía 1: “Dice Heidegger que el hombre hace ciencia...” ; Monografía 2: “La filosofía se puede dividir en teórica y práctica...”	En la primera monografía, el estudiante se limita a repetir ideas del texto. En la segunda, distingue entre teoría ética y práctica moral, aunque sin profundización conceptual.
8	Monografía 1: “Según Kohlberg, la etapa 1 de la formación de la conciencia moral es la orientación por obediencia y castigo...”	El estudiante interpreta el concepto y lo ejemplifica con una reflexión personal, mostrando comprensión aplicada y pensamiento reflexivo.

Nota. Elaboración propia con base en las monografías estudiantiles y los textos filosóficos trabajados durante la investigación.

En la muestra dos, el estudiante realiza una valoración crítica del texto original, señalando los límites de la definición presentada por el autor y expresando su propio criterio sobre la concepción del ser humano.

La muestra tres evidencia un esfuerzo de síntesis, en el que se aprecia la comprensión de las ideas filosóficas de los autores trabajados y su reelaboración coherente dentro del discurso del estudiante.

En la muestra cuatro, se observa un avance significativo en la integración entre lectura y escritura: el estudiante utiliza el texto base como punto de partida, lo parafrasea y lo enriquece con su propio pensamiento, orientando el discurso según su interpretación. Esta práctica no se limita al “cortar y pegar”, sino que implica la incorporación de expresiones propias que otorgan sentido y coherencia al texto. Se constata, además, un adecuado proceso de síntesis, en el que el participante, a partir del diálogo entre dos autores, se convierte en coautor del conocimiento reconstruido.

La muestra seis revela una crítica coherente al autor original, expresada en forma de pregunta reflexiva. Se evidencia una derivación interpretativa que surge de la lectura y del contexto personal del estudiante —por ejemplo, al cuestionar por qué el alma y el cuerpo permanecen unidos—. Este ejercicio denota un nivel de comprensión profunda (nivel 5), en el que se observa tanto la reconstrucción conceptual como la aplicación de conocimientos previos.

Finalmente, la muestra ocho presenta una ejemplificación adecuada de la teoría ética del desarrollo moral de Kohlberg, en la que el estudiante aplica los conceptos teóricos a una situación cotidiana. Este caso refleja un alto nivel de comprensión y transferencia del conocimiento, mostrando la capacidad de vincular la teoría con la práctica. Tal como plantea Elgin (2017), “la ejemplificación es el recurso semántico que conecta muestras y ejemplos con sus objetos”, lo cual se evidencia claramente en esta producción estudiantil.

En conjunto, estos resultados demuestran que el grado de apropiación epistémica varía entre los estudiantes, desde la simple reproducción de ideas hasta la elaboración reflexiva de pensamiento propio. Este avance gradual confirma que la escritura de monografías, cuando se acompaña de procesos de orientación y retroalimentación, contribuye al desarrollo de la comprensión filosófica y a la construcción activa del conocimiento.

La Tabla 5 presenta los resultados obtenidos en la valoración epistémica de las monografías, considerando los criterios de análisis establecidos: reconstrucción de ideas a partir del texto base, evaluación de conceptos, síntesis de ideas y coherencia argumentativa. Estos parámetros permiten determinar el grado en que los estudiantes lograron utilizar la escritura como herramienta de construcción del conocimiento, en consonancia con la función epistémica descrita por Kelp (2021).

Del total de ocho monografías analizadas —correspondientes a las dos últimas elaboraciones de cada estudiante— se observa que seis de ellas evidencian la capacidad de reconstruir ideas a partir de los textos trabajados, demostrando un avance en la comprensión y reelaboración conceptual. Por su parte, cuatro estudiantes lograron evaluar críticamente los conceptos presentados en las fuentes, manifestando una apropiación parcial del discurso filosófico.

**TABLA 5.**

**RESULTADOS DE LA VALORACIÓN EPISTÉMICA DE LAS MONOGRAFÍAS.**

<i>CRITERIOS</i>	<i>CANTIDAD EN BASE 8</i>
Reconstruye idea a partir del texto base	6
No reconstruye idea a partir del texto base	2
Evalúa los conceptos expuestos en texto base	4
Sintetiza ideas de textos base	3
Argumenta de forma coherente	6

*Nota.* Elaboración propia

En cuanto a la síntesis de ideas, solo tres producciones mostraron la habilidad de integrar y condensar la información de manera significativa, mientras que seis evidenciaron argumentación coherente, lo cual denota un progreso en el manejo del discurso académico. Sin embargo, dos estudiantes no lograron reconstruir ni analizar los textos, limitándose a una reproducción literal de las ideas de los autores, sin elaboración propia ni reflexión crítica.

Estos resultados reflejan que la mayoría de los participantes transita hacia un uso epistémico de la escritura, entendida como práctica de pensamiento y medio para construir conocimiento disciplinar. No obstante, persiste un grupo minoritario que mantiene un enfoque reproductivo, centrado en la repetición textual. En conjunto, los datos confirman que la producción de monografías, cuando es guiada y evaluada con criterios claros, favorece la comprensión profunda y la argumentación reflexiva, fortaleciendo las competencias de lectura y escritura académica en el ámbito filosófico.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo general desarrollar la comprensión de textos filosóficos mediante la producción de monografías en estudiantes universitarios de la asignatura Introducción a la Filosofía. La implementación de esta estrategia de escritura con enfoque epistémico permitió obtener evidencias sólidas sobre su impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico, la interpretación de ideas complejas y la reelaboración conceptual de los contenidos filosóficos.

Los hallazgos iniciales mostraron que la mayoría de los participantes se ubicaba en niveles bajos de comprensión lectora, con una tendencia marcada a la reproducción literal de información y con dificultades para integrar, argumentar o conceptualizar el conocimiento leído. Esta condición afectaba su autonomía cognitiva y su capacidad de participar activamente en el discurso académico filosófico.

Sin embargo, la aplicación progresiva de la estrategia —basada en la elaboración de monografías, la lectura guiada, la evaluación entre pares y la retroalimentación constante— generó avances significativos en la comprensión y producción textual de los estudiantes. A medida que se apropiaban de la estructura del género monográfico, fueron capaces de sintetizar información, emitir juicios propios y formular argumentos con mayor profundidad y coherencia.

Se comprobó, además, que la escritura epistémica favorece no solo la comprensión de los textos filosóficos, sino también la construcción activa del conocimiento. La interacción entre lectura, escritura y reflexión crítica permitió a los estudiantes transitar del nivel reproductivo al nivel reconstructivo del pensamiento, consolidando así una alfabetización académica profunda y situada.

Entre los factores determinantes del éxito de la estrategia se destacan:

- el acompañamiento pedagógico constante,
- el tiempo destinado a la reflexión y reescritura,
- y la evaluación colaborativa, que fortaleció la autorregulación, la metacognición y la apropiación de los rasgos discursivos propios de la escritura académica.

En conjunto, los resultados confirman la hipótesis de la investigación: la producción de monografías constituye una herramienta didáctica eficaz para promover la comprensión lectora, la argumentación filosófica y la construcción epistémica del conocimiento en contextos universitarios. Esta estrategia se presenta, por tanto, como un modelo replicable y adaptable a otras disciplinas de alta carga conceptual.

## RECOMENDACIONES

Institucionalizar la producción de monografías como estrategia formativa en asignaturas que demanden análisis conceptual y argumentación crítica, aplicando una secuencia gradual que incluya etapas de planificación, redacción, revisión y retroalimentación continua.

Diseñar rúbricas de evaluación claras y formativas, centradas en la argumentación, la síntesis y la reconstrucción de ideas, para orientar tanto la escritura como la autoevaluación y la coevaluación entre pares.

Capacitar a los docentes universitarios en enfoques de escritura epistémica, lectura crítica y evaluación auténtica, a fin de fortalecer su rol como mediadores cognitivos y promotores de pensamiento reflexivo.

Seleccionar textos base accesibles pero intelectualmente desafiantes, que favorezcan la comprensión profunda y la apropiación conceptual, evitando tanto la simplificación excesiva como la abstracción inalcanzable.

Fomentar la investigación-acción docente como vía para innovar en las prácticas pedagógicas y evaluar el impacto de la escritura epistémica sobre la comprensión y producción del conocimiento disciplinar.

Promover el uso ético, crítico y formativo de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de lectura y escritura académica. Es necesario concienciar a estudiantes y docentes sobre los riesgos del uso indiscriminado de herramientas de IA generativa, que pueden fomentar la dependencia cognitiva y debilitar la capacidad de análisis, síntesis y argumentación autónoma.

Para contrarrestar estos efectos negativos, se recomienda integrar la IA como un recurso de apoyo pedagógico supervisado, orientado a la exploración de fuentes, la organización de ideas o la retroalimentación del proceso de escritura, pero nunca como sustituto del pensamiento crítico o de la producción epistémica individual.

De este modo, la IA puede convertirse en un aliado de la alfabetización digital y académica, siempre que se emplee con criterio ético, reflexivo y formativo.

Por último, exhortamos a continuar desarrollando estudios de esta naturaleza, que integren la lectura, la escritura y la reflexión filosófica como medios para fortalecer la comprensión lectora, la argumentación y la construcción del conocimiento en la educación superior.

## REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, Floralba del Rocío. (2019). Didactics of the philosophy. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 129-150. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000300129&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000300129&script=sci_arttext&tlng=en)
- American Educational Research Association (AERA). (2011). *Code of ethics. Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Álvarez Angulo, T., & Ramírez Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 71–84. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035005.pdf>
- Aristóteles. (2007). *Metafísica* (V. García Yebra, Trad.). Madrid: Gredos. (Original escrito 350 a.C.)
- Becerra, N. (2017, mayo 10). ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20\\_02\\_Becerra.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20_02_Becerra.pdf)
- Calderón-Ibáñez, A., & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337–364. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-05792010000100015](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792010000100015)
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2015). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, J. B. (2004). *Antropología filosófica*. Ediciones UCATECI.
- Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elgin, C. Z. (2017). Exemplification in understanding. In *True enough* (pp. 145–166). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262036535.003.0009>
- Escobar Valenzuela, C. I. (2012). *Ética: una aproximación a su problemática* (2.ª ed.). Editorial Andrés Bello.
- Eybers, C. (2025). Transforming academic literacy: Centering Indigenous identities and heritage within academic literacy instruction in higher education. *Education Sciences*, 9(1), 19. <https://www.mdpi.com/2313-5778/9/1/19>
- Fernández, G. (2004). *El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de España.
- Galindo Lozano, D. P., & Montes Miranda, A. J. (2023). Writing as an epistemic activity: A commitment to the construction of knowledge from a sociocultural perspective. *Revista Perspectivas*, 8(1), 111–126. <https://doi.org/10.22463/25909215.3941>
- Gracia, D. (2005). Ciencia y filosofía. *The Xavier Zubiri Review*, 7, 9–28. [http://www.zubiri.org/general/xzreview/2005/pdf/gracia\\_2005.pdf](http://www.zubiri.org/general/xzreview/2005/pdf/gracia_2005.pdf)
- Kelp, C. (2021). Epistemic value. In *Inquiry, knowledge, and understanding* (pp. 92–118). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192896094.003.0006>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GB3IBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=The+action+research+planner&ots=cPcJXeRqje&sig=ev4j8E48bS2sZ-5zJGwxrRCigjk#v=onepage&q=The%20action%20research%20planner&f=false>

- Lee, N. Y., Wang, Z., & Lim, B. (2021). The development of critical thinking: What university students have to say. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 286–299. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973412>
- Millán, J. (2008). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Navarra, España: Gobierno de Navarra.
- Moreno, M. (2022). Alfabetización académica y filosofía: Reflexiones a partir de la confección de un plan de actividades. *Revista Contextos Educativos*, 29(1), 45–62. <https://www.researchgate.net/publication/372617583>
- Piscoya Hermoza, L. (2004). Pruebas PISA: niveles de desempeño y construcción de preguntas. *Educación*, 1(2), 21–34. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ramadhianti, A., & Somba, S. (2023). Reading comprehension difficulties in Indonesian EFL students. *Journal of English Language Teaching and Literature (JELTL)*, 6(1). <https://doi.org/10.47080/jeltl.v6i1.2477>
- Saredo, M., et al (2024). Enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad: Una experiencia de investigación-acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(4), 885–903. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000400885&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662024000400885&script=sci_arttext)
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 45–63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento: Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(2), 97–122. <https://link.gale.com/apps/doc/A401906647/IFME>
- Stagnaro, C. (2023). Aproximaciones a las prácticas de escritura de investigación en economía social. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(38), 55–72. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/518>
- Urrutia, M., Mariángel, S., Pino, E. J., Guevara, P., Torres-Ocampo, K., Troncoso-Seguel, M., Bustos, C., & Marrero, H. (2024). Impact of affective and cognitive variables on university student reading comprehension. *Education Sciences*, 14(6), 554. <https://doi.org/10.3390/educsci14060554>
- Vásquez-Aprá, A. (2017, mayo 8). Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios. Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/98741>