

**Estrategias discursivas y retóricas para el desarrollo de la
competencia escrita argumentativa:
propuesta de una unidad didáctica**



Tinta & Pluma
Editorial

**Ricardo Chanamé Chira
Dyanne Santisteban Chévez
César Enrique Rojas Gonzales
Kelly Maricela Reynoso Tafur
Nancy Milagros Luna Puicon**

Cada libro de Colección Tinta & Pluma es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación doble ciego por especialistas en la materia. Lo invitamos a ver el proceso de dictaminación de este libro transparentado en nuestra plataforma.



Ediciones Tinta & Pluma se especializa en la publicación de conocimiento científico en español e inglés en soporte de libro digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

**Estrategias discursivas y retóricas para el desarrollo
de la competencia escrita argumentativa:
propuesta de una unidad didáctica**

**Estrategias discursivas y retóricas para el desarrollo
de la competencia escrita argumentativa:
propuesta de una unidad didáctica**

Autores

Ricardo Chanamé Chira

Dyanne Santisteban Chévez

César Enrique Rojas Gonzales

Kelly Maricela Reynoso Tafur

Nancy Milagros Luna Puicon

Primera edición: Tinta&Pluma 2022

Diseño de portada: Alfredo González Bores

Tinta&Pluma 2022, Guayaquil, Ecuador, Urbanización Puerto Azul, Mz 20 Villa 12,
fitogonzal@gmail.com

<https://editorialtintaypluma.com/index.php/etp/index>

ISBN: 978-9942-7049-8-6

DOI: <https://doi.org/10.53887/etp.vi>



Obra revisada previamente por la modalidad doble par ciego, en caso de requerir información sobre el proceso comunicarse con la editorial.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros), sin la previa autorización por escrito del titular de los derechos de autor, bajo las sanciones establecidas por la ley. El contenido de esta publicación puede ser reproducido citando la fuente.

El trabajo publicado expresa exclusivamente la opinión de los autores, de manera que no compromete el pensamiento ni la responsabilidad de la editorial

Prologo

El objetivo general fue proponer una unidad didáctica de estrategias discursivas y retóricas que aporten al desarrollo de la literacidad académica en los estudiantes universitarios. El tipo de investigación es descriptivo-propositivo, de diseño no experimental y transversal. Se usó la técnica de encuesta para las dos variables de estudio. El instrumento de verificación del nivel de escritura académica en los sujetos de investigación fue la prueba escrita. La población de estudio la conformaron 220 estudiantes de las Facultades de Ingeniería, Negocios, Derecho, Arquitectura y Psicología. Los resultados de investigación evidenciaron que el mayor porcentaje de estudiantes (86.37 %) no han desarrollado competencias como productores de textos académicos, tienen dificultades en la construcción oracional, mal uso o ausencia de conectores, deficiencias en el uso de estrategias discursivas y retóricas. Se concluyó que se evidencia limitaciones en el uso de estrategias de planificación, estrategias de textualización (progresión, posición y citación) y estrategias de revisión.

Palabras clave: Alfabetización, argumentación, literacidad académica, estrategias discursivas, estrategias retóricas.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones académicas universitarias se proyectan a formar estudiantes competentes. Si hablamos de formación en el uso del lenguaje, la competencia a desarrollar se relaciona con la comprensión y producción de textos propios de las disciplinas. Sin embargo, los que ingresan a estos ámbitos evidencian problemas en la lectura, escritura y oralidad. Es decir, se constata que presentan limitaciones para interpretar e inferir (en la comprensión textual) y a la vez reproducen conocimiento, mas no lo producen (producción textual). Las razones del porqué reproducen es que no cumplen con un plan o esquema de textualización y desconocen el uso de estrategias discursivas y retóricas, las mismas que les sirven para organizar sus ideas y convencer a su interlocutor.

Las investigaciones relacionadas con este tema precisan que estas dificultades se deben al desconocimiento de la lengua y por la escasa formación que han recibido en las escuelas. Así tenemos que se evidencia incidencias en el desconocimiento del proceso escritural, en la construcción de oraciones, en la estructura textual, en la precisión de la tesis, en el uso de argumentos, etc.

En el contexto de la enseñanza terciaria, la escritura debe reflejar el desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas, las mismas que contribuyen a estructurar sus ideas. Por ello, las estrategias didácticas deben ser oportunas y así orientar al estudiante a hacer un uso correcto de la lengua en la escritura. Asimismo, el docente que alecciona la enseñanza de esta debe conocer las reglas

que caracterizan el código lingüístico y el proceso de la escritura.

A nivel internacional, estudios realizados en España, Colombia y Bolivia, precisan estas limitaciones. Por ejemplo, nos indican que los implicados mostraban limitadas habilidades de dominio en la composición escrita académica (Valverde, 2016). Asimismo, el 58% de los estudiantes no plantean una tesis, el 62% no diseñan un plan de escritura y el 50% no conocen el género textual sobre el cual va a escribir (Álvarez, 2017). También, el 96% presentó inconvenientes en la organización, redacción, puntuación, etc. (Zárate, 2018).

A nivel nacional, estas limitantes son objetos de investigación. Así tenemos, el nivel de argumentación es regular con respecto a la competencia escrita argumentativa (63%) y el 27% en el nivel de deficiente (Huamán, 2016). También, no hacen uso correcto de estrategias para la escritura de textos. Asimismo, el 50% de los escolares universitarios se ubican en inicio y el resto en proceso (Azurín, 2018). Por último, un mínimo porcentaje emplean esquemas textuales y estrategias para la realización de sus escritos (Zambrano et al., 2020).

A nivel regional, existe preocupación por esta problemática. Los estudiantes no se aproximan a los niveles de desempeño deseado. Así tenemos, el 37.1% presenta dificultades para analizar y organizar información, el 42.9% para sistematizar el contenido, el 54.5% para cumplir con las condiciones formales (Samamé, 2018). Asimismo, existe un alto porcentaje con limitaciones para analizar ensayos en su dimensión lingüístico textual (70%), para

identificar información explícita e implícita (72,5%), para identificar conceptualizaciones, comparaciones y clasificaciones (77,5%), para interpretar a partir de organizadores gráficos (77,5), para organizar la información (65%), para textualizar ideas a partir del contexto, propósito y situación comunicativa (80%), y para dar coherencia y cohesión al contenido (77,5%) (Ramos, 2019).

El siguiente trabajo se justificó teóricamente, a partir de la Teoría del Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky, porque se analizan las relaciones entre pensamiento – lenguaje y aprendizaje y desarrollo; la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, que aboga por el “aprender a aprender”; Teoría de la Actividad Verbal de Leontiev, asume el papel activo del estudiante en los procesos mediacionales; la Teoría del Aprendizaje Desarrollador de Castellanos, certifica en el discente la adquisición activa y creativa de la cultura; y El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural de Roméu, el lenguaje es el medio esencial de cognición y comunicación social. Se acreditó metodológicamente, ya que se presenta una secuencia de actividades que

permitió orientar el trabajo de la escritura académica a través de fases o etapas y en el uso de estrategias discursivas y retóricas. Se argumentó legalmente, a partir de la Ley Universitaria – Ley N° 30220 y el Modelo Educativo de la universidad.

Ante esto, surgió la siguiente pregunta del problema de investigación: ¿Cómo la unidad de aprendizaje de estrategias discursivas y retóricas ayuda a mejorar la literacidad académica en los estudiantes universitarios del primer ciclo en una universidad particular de la región de Lambayeque, 2021? El objetivo general fue proponer una unidad didáctica de estrategias discursivas y retóricas que aporte a desarrollar su literacidad académica.

Los objetivos específicos fueron: identificar el nivel de literacidad académica; diagnosticar el uso de estrategias discursivas, elaborar la propuesta de la unidad didáctica de estrategias discursivas que aportará a la mejora de esta; y validar la propuesta de la unidad didáctica de estrategias discursivas y retóricas para su mejora.

El objetivo de la investigación realizada en Chile era reconocer la congruencia entre el conocimiento léxico académico y el nivel de escritura; de estudio preexperimental y transversal; la muestra fue de 36 estudiantes; concluyó que es relevante su fortalecimiento en los procesos de la alfabetización académica de los aprendices universitarios con relación a su dominio disciplinar (Valdés-León, 2021). Asimismo, otro estudio tenía el propósito de analizar las dimensiones pragmático-dialógicas y discursivo-textuales; de carácter analítico-descriptivo; efectuado a 217 discentes; se reconoce la importancia de incorporar la escritura académica enfocada en la reflexión y fundamentación de opinión y que la producción argumentativa es esencial para el desarrollo de pensamiento crítico (Román y Zapata, 2019).

En Argentina, se comparó la complejidad argumentativa individual escrita en tareas disciplinares; de diseño cuasiexperimental; aplicado a 72 participantes; se concluyó la importancia de la lectura de información para así fortalecer su desarrollo cognitivo con la intención de sustentar y fundamentar (argumentar) de manera consistente en la elaboración de textos escritos (Tuzinkievicz et al., 2018).

En Colombia, una investigación de enfoque mixto analizó las prácticas de escritura a través de la técnica análisis documental; la muestra fue de 9 estudiantes; se concluyó que conocer las etapas que constituyen el esquema textual argumentativa (título, introducción, tesis, argumentos y conclusión) favorece eficazmente en las elaboraciones textuales (Moreno-Fontalvo, 2020).

La meta de la investigación, elaborada en México, era analizar cómo la práctica lectora aporta en la escritura de textos académicos; se aplicó una metodología de

orden mixto (análisis de sus textos e indagación de sus percepciones sobre sus prácticas lectoras); la muestra fue de 5 estudiantes; y se concluyó que es imprescindible la lectura para la comprensión, la reproducción, la discusión y en la redacción de productos propios de su disciplina (González de la Torre et al., 2016).

En Lima, la finalidad del estudio era determinar la necesidad de formación y actualización en la comunidad universitaria en cuanto a la producción escrita; de enfoque cualitativo y con metodología de investigación acción participativa; la muestra fue de 23 participantes; y se concluyó que la escritura académica – producción escrita - es un apoyo en su formación integral como futuros profesionales (Zambrano et al., 2020).

En Lambayeque, el propósito de la investigación era diseñar y fundamentar un modelo transdisciplinar para la redacción de ensayos; se empleó el método mixto y lo crítico - propositivo como metodología; la muestra fue de 40 estudiantes; y se concluyó que el modelo transdisciplinar de alfabetización académica es una propuesta válida para superar las limitaciones en la redacción de ensayos (Ramos, 2019); asimismo, otra investigación propuso como finalidad determinar el nivel de desarrollo de las habilidades en la escritura; de enfoque positivista, de paradigma cuantitativo; de tipo descriptiva y diseño no experimental; conformado por 31 doctorantes; y se precisó que la producción científica genera impacto social en la comunidad académica (De los Ríos et al., 2017).

Con relación a las teorías psicopedagógicas de la elaboración textual tenemos a las siguientes.

En primer lugar, tenemos a la Teoría del Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky, la misma que asume el protagonismo del estudiante como agente activo de su propio aprendizaje con las orientaciones y acompañamiento del docente y compañeros para buscar su autonomía e independencia en su instrucción. En segundo lugar, está la Teoría de la Actividad Verbal de Leontiev. Él propone fortalecer el papel activo del sujeto que desea aprender a través de actividades propias de su disciplina, ya que estas responden a una determinada necesidad que orienta y regula su comportamiento. En tercer lugar, se encuentra la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Apela por el “saber hacer” y el “aprender aprender” a partir de la adquisición de nuevos conocimientos relevantes a partir de la relación de los saberes previos y el nuevo conocimiento. En cuarto lugar, ubicamos a la Teoría del Aprendizaje Desarrollador de Castellanos. Propone el desarrollo de la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir de la adquisición de habilidades, estrategias y motivaciones con la finalidad de garantizar el desarrollo integral a partir del equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo – valorativo. Por último, encontramos al Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Roméu. Admite al lenguaje como el medio esencial de la cognición y comunicación social. Asimismo, aporta estrategias que conllevan a fortalecer aptitudes en la oralidad y en la escritura que les permita analizar y construir significados.

Estas teorías asumen la importancia del uso lenguaje para elaborar mensajes, ya que se le asume como una actividad discursiva propia de la práctica social. Además, estos a partir de su contextualización tienen una intencionalidad y obedecen a esquemas mentales, los mismos que actúan al escuchar y enunciar.

También, alegan que se adquiere el conocimiento – mediado por instrumentos culturales - en correspondencia con el ámbito y esto conlleva que sean sujetos activos a través del uso del lenguaje como actividad social y cultural. Explican que en el proceso de la escritura interactúan distintos entornos para una definida situación comunicativa (Martínez, 2012). Por último, determinan la interacción que se tiene con el proceso de la escritura, así como el texto que se escribe y el nivel de desempeño en este (Makuc, 2011 citado por Aguilar et al., 2016). Asimismo, apuestan por comprender al aprendizaje como producto de la acción individual y de la construcción contextualizada a partir del carácter dialógico - saberes previos y saber a apropiarse - (Pozo et al., 2006 citado por Aguilar et al., 2016).

En español, alfabetización académica se ubica como cultura escrita universitaria, lectura y escritura en la universidad o literacidad académica; en inglés, como *academic literacy* (Hernández, 2016).

La investigación contemporánea sobre la palabra escrita precisa que esta no debe estar desmembrado de lo político, lo histórico y lo cultural. El vocablo literacidad alude a la práctica social y cultural para leer y escribir (Ames, 2002).

Por literacidad académica, se entiende como hábitos discursivos característicos de la enseñanza terciaria (Hernández, 2016) que genera en el estudiante universitario conocer, contrastar, elaborar y transmitir conocimiento a una comunidad disciplinaria a través de la elaboración de escritos (Webster y Green, 2021) a partir de habilidades de lectoescritura, disciplinarias y de trabajo académico (Wollscheid et al., 2021). Otro término análogo es prácticas letradas. En el ámbito académico, debe entenderse como el proceso de lectoescritura textual

de discursos especializados (Carreira et al., 2021) que invitan a contextualizar al sujeto su actuación comunicativa (Errázuriz, 2017).

Por alfabetización académica entendemos como el cúmulo de conocimientos y habilidades imprescindible para integrarse a la comunidad discursiva de las diferentes materias, así como en las tareas de elaboración e interpretación de textos solicitados para aprender y acceder a las culturas escritas correspondientes a sus disciplinas (Carlino, 2002; Carlino, 2003) de manera crítica y así divulgarla considerando la singularidad y exigencia

que impone cada disciplina y comunidad académica para hacer uso de la retórica del discurso especializado (Sánchez, 2011).

El estudiante que ingresa al ámbito académico interactúa y produce discursos propios de su disciplina. En este quehacer intelectual, debe ser capaz de hacer uso de habilidades cognitivas que le permita apropiarse de términos propios de su disciplina. No solo basta con leer y decodificar textos, sino estar en la capacidad de elaborar textos de su disciplina o también llamados híbridos semióticos (Lemke, 1998 citado por Castrechini et al., 2013).



Literacidad académica

Actividades o tareas



Lo especificado se resume de la siguiente manera:

Literacidad académica				
¿Qué es?	¿Cuál es su ámbito?	¿Qué hacemos uso?	¿Qué incluye?	¿Dónde se realiza?
Prácticas discursivas	Educación superior	Lenguaje (lingüístico) Habilidades cognitivas (cognición) Persuasión (retórica)	Actos de leer Actos de escribir Actos de hablar Actos de pensar	Géneros textuales: ensayos, tesis, reseñas, etc.

La literacidad académica comprende ciertas tareas a realizar.

En primer lugar, el acceso al conocimiento (búsqueda de fuentes confiables, depuración de fuentes de información, procesamiento de la información, elaboración de listado de ideas, y organización de la información) es la tarea elemental antes de redactar. Es decir, a partir del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas se familiariza con el género discursivo y se indaga en fuentes confiables.

La segunda es la planificación. Es decir, se adecua al tipo textual, se asocian ideas, se elaboran esquemas de redacción y se formulan objetivos textuales. En otras palabras, se especifica las variables del contexto comunicativo (se precisa el tema, el propósito comunicativo, el género a redactar y el lector potencial). Además, se organiza la información a través de estrategias de aprendizaje tales como esquemas, fichas, mapas mentales, etc.

La tercera es la redacción (relación título e información, contextualización de tema, evidencia de tesis, organización y desarrollo de ideas, párrafos interrelacionados, uso de recursos cohesivos, formulación de argumentos propios, relación lógica entre el

argumento y la tesis, presentación de pruebas o evidencias). Aquí se textualiza las ideas a través de dos fases: se ordena la información acopiada sobre el tema y la redacción de la versión borrador.

La cuarta es la revisión y edición (evaluación del texto elaborado, verificación de uso correcto de estrategias discursivas o retóricas, revisión de uso correcto de conectores, revisión de la adecuación textual, reescritura). De manera reflexiva se identifican los desaciertos a partir de lo que se pretende escribir. Para ello se debe disponer de un instrumento y validar los criterios para considerar nuestro texto de calidad. Es el espacio para examinar el texto y cumplir con los cuidados finales.

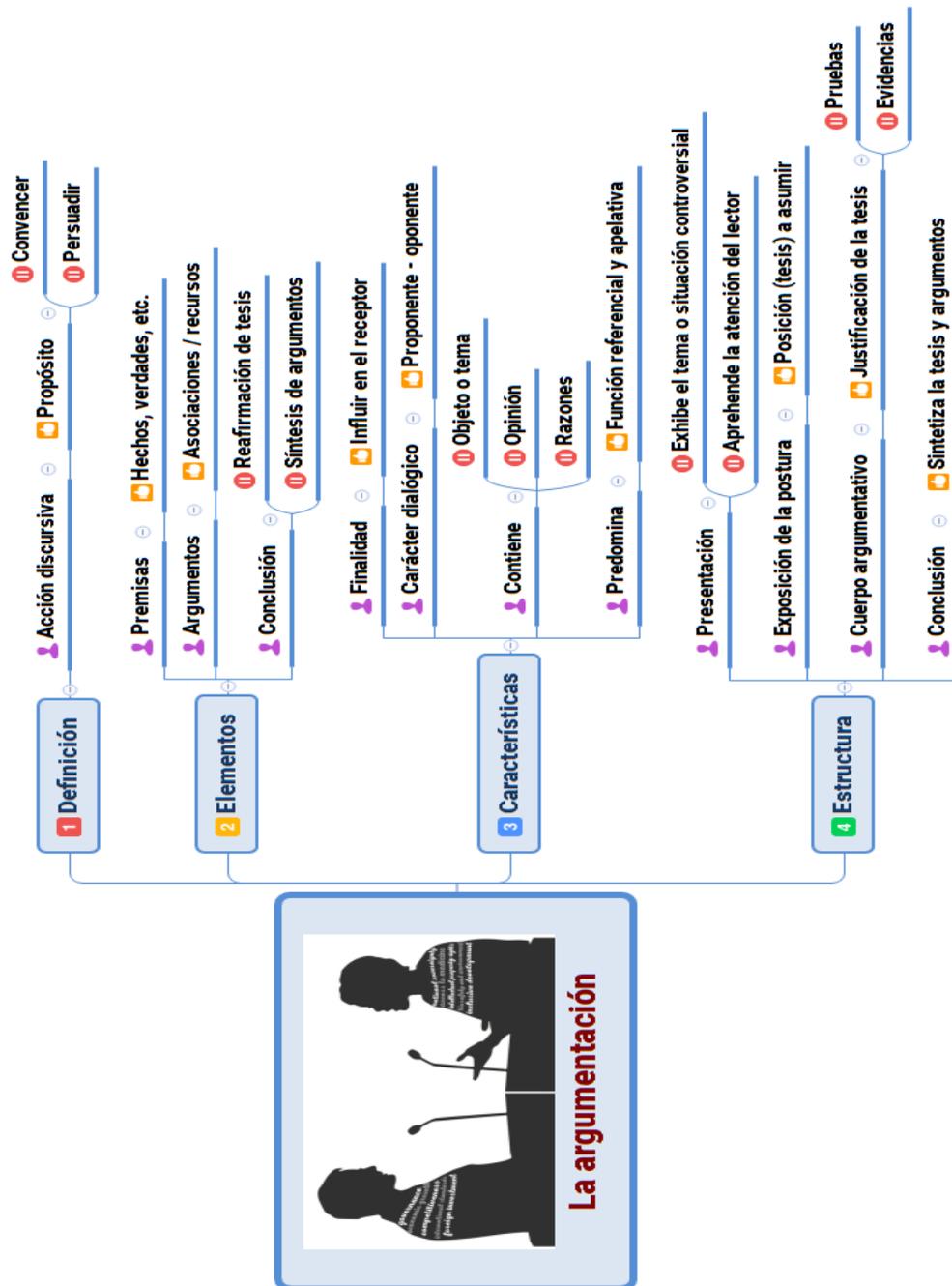
La cuarta es la presentación oral (elaboración de un guion o esquema, consideración de la estructura de la exposición, uso correcto de voz, entonación y pronunciación, y uso de recursos paraverbales y locucionarios). En esta última fase, se socializa la experiencia del proceso de la escritura (Didactext, 2015; Hernández, 2016).

El pensamiento se estructura gracias al lenguaje y al unirse esta con la vida en

sociedad, se obtienen los discursos. Estos son unidades que poseen y transmiten significado completo e incluyen ideología, contexto, cultura, etc. Es decir, modela el pensar, el sentir y el actuar. Su análisis comprende: a) referir sus componentes (contexto, tema, agentes y pacientes, y productos), b) contenido (ideología, recursos lingüísticos, argumentaciones, técnicas de persuasión, estrategias de apoyo), y c) producir un prototipo que reflexione sobre sus elementos, su origen,

su manifestación y sus efectos (Manzano, 2005).

Punto aparte merece esclarecer los dos géneros con los cuales el estudiante universitario interactúa: el expositivo y el argumentativo. Si es hábil para indagar ante qué tipo de texto se encuentra, entonces hace uso de su competencia textual. Para ello, debe fijarse en la superestructura o formato del texto y los marcadores textuales propios de cada discurso.



La argumentación es la acción discursiva que tiene como propósito convencer o persuadir al lector (Araya, 2010; Flores, 2013). Se inicia a partir de demostrar desacuerdos con una opinión. Entre sus elementos hallamos a las premisas, los argumentos y la conclusión (Ducrot, 1973, citado por Bassols y Torrent, 1997).

El primer elemento se conforma a partir de hechos, verdades, presunciones, valores abstractos, valores concretos, lugares, etc. Los segundos componentes se constituyen a partir de asociaciones (argumento causal, pragmático, que relacionen fines y medios, y de la persona) o de otros recursos (ejemplos o comparaciones (Bassols y Torrent, 1997; Weston, 1994).

El tercer elemento precisa la reafirmación de la postura y sintetiza las razones presentadas para su sustentación. Sin embargo, se puede proponer otras categorías que se pueden aplicar en la argumentación: justificación, marco, punto de partida, hechos, legitimidad, refuerzo, circunstancia y conclusión (Van Dijk, 1978).

Entre sus características tenemos que su finalidad es influir en el receptor, tiene un carácter dialógico (proponente - oponente), contiene el objeto o tema, la opinión y las razones. Aparece la función referencial y conativa del lenguaje, ya que se puede asumir una postura a favor, en contra o ecléctica.

Las partes elementales son la presentación, exposición de la postura (tesis), cuerpo argumentativo y conclusión. El primer elemento tiene como objetivo presentar el tema o la situación controversial, aprehender la atención del receptor y avivar el interés de él. El segundo componente refiere la posición a asumir frente la situación polémica y esta debe ser clara para no generar desconcierto en el receptor. El tercer constituyente justifica la tesis con la muestra de pruebas y evidencias que sirven de sustento para la postura. El cuarto y último elemento sintetiza la tesis y los argumentos expuestos en el discurso.

Sobre la tipología de argumentos tenemos a los siguientes.

En primer lugar, tenemos a la argumentación subjetiva, la misma que utiliza valoraciones propias. En segundo lugar, está la argumentación científica que se sustenta en datos, pruebas o hechos (Toulmin, 2007). En tercer lugar, se halla los argumentos en detalle, los mismos que se clasifican en: de autoridad, de hecho, racional, ético, de utilidad, de cantidad, de experiencia personal, de comparación y de generalización (Araya, 2010). Estos son

usados como medios para obtener una decisión en las diferencias y así lograr una resolución razonable (Frans van et al., 2006) demostrando con ello lo esencial que es su uso (Weston, 1994).

Entre los recursos que se hace uso en la estructura de sus proposiciones tenemos a las marcas de orden (ordinales o locuciones de orden), las comillas y las citas (para referir palabras que refuercen nuestra tesis, para dar énfasis a una serie de palabras, para evocar una sentencia), la interrogación retórica (su fin es atraer la atención del lector), nexos (conjunciones, locuciones causales, locuciones consecutivas y adverbios y locuciones adverbiales), recursos retóricos (metáforas, exposiciones oratorias, perífrasis, anticipaciones, amplificaciones, repeticiones, sinonimia, antítesis, paralelismo, cita, etc.) (Bassols y Torrent, 1997).

La finalidad del texto expositivo es permitir la comprensión y el conocimiento sobre un tópico concreto. Sus secuencias cumplen con la labor de informar, exponer y hacer comprender fenómenos a través de descripción, la narración y la argumentación. Para la cohesión textual hace uso de adverbios, sucesiones (preposición + nombre), etc. Asimismo, los relativos son los elementos anafóricos más empleados. Su fin es documentar sobre un aspecto de la realidad para ser explicado o interpretado a partir de sus datos o características (Bassols y Torrent, 1997).

En síntesis, en el contexto universitario, los textos cumplen un doble fin. Son instrumentos de enseñanza y aprendizaje en el campo disciplinar y objetos de conocimiento. Es decir, se adquiere entendimiento sobre el mundo a partir del uso de géneros discursivos y a través de estrategias de aprendizaje se lo adquiere. Fijar de manera precisa qué es una estrategia no es tarea fácil, ya que presenta múltiples acepciones. Estas van desde la

acción militar hasta ser considerada como una aptitud (Sal y Maldonado, 2009).

Desde la psicolingüística, el texto es la colección de ideas determinadas con orden y bajo principios de organización. Emisor y receptor conocen estos principios llamadas estrategias textuales (Enkvist, 1987 citado por Alonso, 1997).

Como propuesta pedagógica se fortaleció el uso de las estrategias discursivas y retóricas. Las primeras aluden a los procedimientos ligados al habla: adquisición, comprensión, producción y reproducción de discursos y a la vez permite valorar y estimar significados hallados en los mensajes (Pilleux, 2001 citado por Sal y Maldonado, 2009). En cambio, las estrategias retóricas son recursos discursivos que se usan para convencer o persuadir a nuestro receptor o interlocutor (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2006; Plantin, 2003 citados por Sal y Maldonado, 2009).

Se asume al texto como el producto de la integración de estrategias discursivas que cumplen funciones específicas. Así tenemos que la enumerativa supone organizar la información bajo el criterio de disposición, secuencial y lógico. La causal fija un encadenamiento de causas y efectos para explicar un hecho determinado. La comparativa reside en el cotejo de las semejanzas y diferencias de objetos o fenómenos (Aguirre et al., 2009).

A continuación, se explica y detalla las funciones de estos y otros recursos discursivos propios del lenguaje académico.

La estrategia de la definición determina en forma particular un concepto. Para la extensión del término se hace uso de la explicación. Se especifica a partir del indicativo, de la equivalencia (hace uso del verbo ser en presente atemporal), de la denominación (se hace uso de frases como

dícese, se denomina, etc.), de la descripción (marcadores usados: está compuesto, está formado, se caracteriza, etc.), de la ejemplificación (concepto y caso particular), de lo funcional (marcadores usados: su función, la finalidad, se usa para, etc.), de la comparación (marcadores usados: como, así como, mientras que, de manera semejante, etc.), etc. La analogía dispone de la comparación entre dos elementos, donde el segundo explica o parafrasea al primero. Se establece la estructura A es B. La reformulación consiste en retomar; a través del parafraseo, ideas para ampliarlas, simplificarlas o aclararlas.

Tenemos cuatro tipos: repetición (marcadores: como se ha señalado, lo hemos visto en el párrafo anterior) aclaración (marcadores: en otras palabras, esto es, es decir), confirmación (marcadores: en ese sentido, pues, de manera que), conclusión, síntesis o resumen (marcadores: en suma, en definitiva, para resumir, en conclusión). La descripción clarifica las cualidades o características de los conceptos u objetos. La estrategia de la clasificación ubica elementos o categorías en diferentes niveles. La enumeración presenta elementos o partes de manera contigua. Está relacionado con la clasificación, definición y comparación (Aguirre et al., 2009 ; USAL, 2020).

Entre sus dimensiones de las estrategias tenemos a las pragmáticas (qué conozco sobre el tema, características externas del texto, adecuación, uso de registro formal, destinatario, estructura externa e interna, propósito y contexto), retóricas (uso de estrategias persuasivas, originalidad, relación lógica, uso de pruebas y evidencias, comparación y contrastación, y opinión propia) y gramaticales (uso de recursos cohesivos, uso de conectores, ilación de párrafos, interrelación de información y uso correcto de reglas ortográficas).

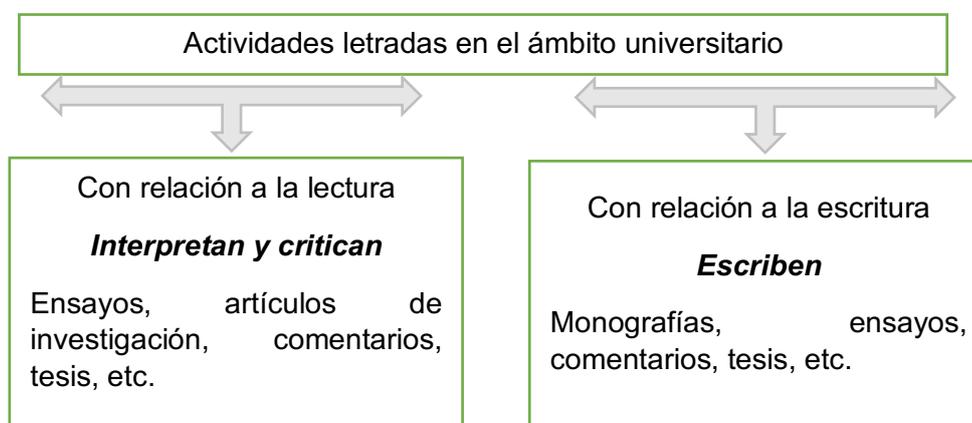
En el contexto académico universitario los estudiantes conviven e interactúan con prácticas letradas de índole académico.

En relación con la lectura, decodifican ensayos, artículos de investigación, comentarios, tesis, etc. En esta interacción de lectura, debe estar en la capacidad de identificar el propósito del autor. Es decir, si es informar, argumentar, instruir, explicar, etc. Asimismo, en la escritura se le asigna elaborar textos académicos

(monografías, ensayos, comentarios, tesis, etc.).

Para su elaboración se requiere que él conozca ciertos lineamientos. Es decir, se debe tomar conciencia que la elaboración de textos demanda cumplir con fases como la planificación, la textualización y la revisión.

En la siguiente gráfica se precisa las actividades propias en el contexto universitario.



Examinaremos brevemente las fases para redactar textos.

Como primera actividad tenemos al proyecto. Entiéndase como la planificación del texto. Responde a las siguientes interrogantes: ¿sobre qué deseo escribir?, ¿para qué escribir?, ¿qué género escribiré?, ¿para quién voy a escribir?

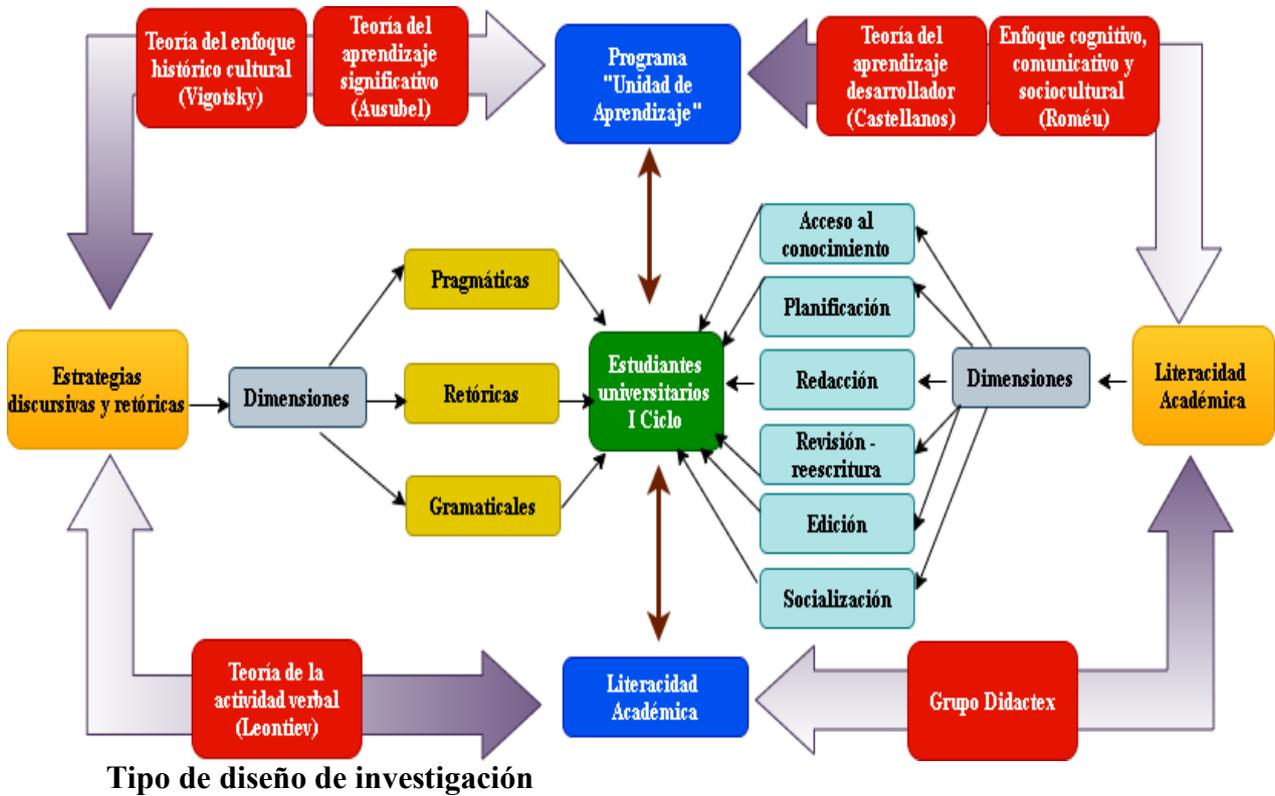
Asimismo, se hace uso de técnicas para generar ideas (listado espontáneo, esquemas visuales, etc.). Es relevante su realización, ya que ordena y jerarquiza las ideas. La segunda es la redacción. A partir del proyecto elaborado, se pasa a textualizar nuestra primera versión o borrador. La tercera es la revisión. Concluido nuestro primer borrador se debe identificar los aciertos y los desaciertos para mejorar la calidad de

nuestro escrito. Si es necesario, se debe realizar los cambios que consideremos necesarios. La cuarta es la edición. En esta última fase se debe cumplir con tareas ortotipográficas (Zamora, 2012).

Ahora pasaremos a detallar las fases que propone el Grupo Didactex. Para ellos, la expresión escrita es un proceso complejo que demanda la intervención de elementos culturales, sociales, emotivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Proponen un modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico a partir de la familiarización de géneros discursivos propios de cada disciplina. Se accede al conocimiento; se planifica; se textualiza; se revisa, y se reescribe y edita.

Figura

Modelo teórico

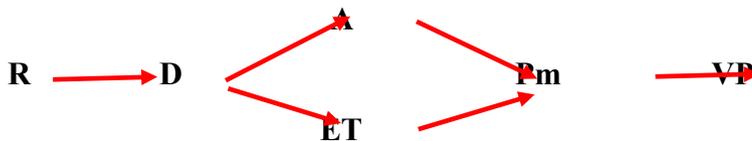


La investigación fue de tipo descriptivo-propositiva. Entiéndase a esta como aquella que busca acopiar y acreditar datos o informaciones acerca de las particularidades de la variable especificada y así proponer alternativas de solución para acrecentar el funcionamiento de la solución sobre la problemática identificada a partir del registro, medición o evaluación de

aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos a investigar (Rodríguez, 2011; Ñaupas et al., 2014; Ríos, 2017; Arias, 2021; Batthyány y Cabrera, 2011).

Es de diseño no experimental, el estudio se realizó en su contexto natural y transaccional o transversal, porque las técnicas o métodos se aplicarán una sola vez (Hernández, et al., 2018).

El siguiente esquema representa el tipo de investigación:



Donde:

R = Realidad; D = Diagnóstico de la muestra de estudio; A = Análisis teórico

ET = Explicación teórica; Pm = Propuesta : Módulo Didáctico, modelo de estrategias, unidad didáctica; VP = Validación de la propuesta

Variables y operacionalización

Llámesese variable a las características o cualidades de un objeto o evento que son medibles y puede darse de manera conceptual u operacional (Batthyány y Cabrera, 2011; Arias, 2021).

Literacidad académica (VD): Prácticas discursivas escritas y orales propias de la educación superior e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas (Hernández, 2016).

Estrategias discursivas (VI) son los diferentes medios que usa un hablante para adquirir, comprender, producir y reproducir el habla. (Pilleux, 2001 citado por Sal y Maldonado, 2009, p. 7).

Estrategias retóricas (VI) pueden entenderse como procedimientos discursivos que utiliza el enunciador para incrementar la eficacia de su discurso al convencer o persuadir (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2006; Plantin, 2003 citados por Sal & Maldonado, 2009, p. 9)

Población

Se entiende como población a la demarcación del universo de unidades de análisis, en este caso sujetos con particularidades similares o comunes entre

sí (Batthyány y Cabrera, 2011; Arias, 2021). Para esta investigación se trabajó con un total de 220 estudiantes, los mismos que estaban distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1

Población inmersa en la investigación

	FACULTADES				
	Ingeniería	Negocios	Derecho	Arquitectura	Psicología
Nº de estudiantes	69	44	62	16	29
TOTAL			220		

Fuente: Nómina de matrícula Ciclo 2021 - II

Criterios de inclusión: Se incorpora a estudiantes asignados en la carga lectiva 2021 – II de una universidad particular de la región.

Criterios de exclusión: Se relegaron a los estudiantes de ciclos avanzados y de otras universidades particulares de la región.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como técnica se empleó la encuesta. Esta se ejecuta a través del cuestionario el mismo que se direcciona a grupos

humanos para obtener información sobre sus comportamientos, opiniones o percepciones a partir de responder cuestionamientos preestablecidos de manera lógica. Se obtienen resultados cuantitativos o cualitativos (Arias, 2021).

Para el recojo de información se empleó el cuestionario. Este contiene un grupo de interrogantes presentadas de manera sencilla que están acompañadas por una serie de posibles repuestas (Arias, 2021). Debe cumplir con los requisitos de validez y confiabilidad. Con respecto a la validez

– relación entre contenido, respuesta, estructura interna, teorías que respaldan el instrumento de medición (Torres, 2011; Vara, 2012; Avila, 2016) – se utilizó la de contenido, ya que debe evidenciarse relación entre las y las dimensiones de la variable. Se recomienda que se recurra a juicios de expertos para que analicen de manera objetiva los ítems formulados, ya que estos deben presentar coherencia entre el constructo y los ítems, relación entre

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{m\acute{a}x}}$$

Donde

M_x = La puntuación dada por los expertos

$V_{m\acute{a}x}$ = Puntuación máxima que el ítem podría alcanzar

$$Pe_i = \left(\frac{1}{j}\right)^j$$

Donde

Pe_i = error asignado a cada ítem; j = el número de expertos participantes

$CVC = CVC_i - Pe_i$; CVC = Coeficiente de validez de contenido

La confiabilidad del instrumento consistió en verificar y medir la puntuación real de la variable. Para tal efecto se utilizó la confiabilidad de consistencia, haciendo uso del Coeficiente Alfa de Cronbach, que accede a señalar, la coherencia y consistencia en la estructura de las preguntas (Hernández, R, 2003; Frías-

ítems y conceptos con los objetivos que se persigue con la investigación y la precisa presentación y redacción de estos (Vara, 2012; Ñaupas et al., 2014;Arbaiza, 2014; Avila, 2016). Se utilizó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de Hernández - Nieto. Él sugiere mantener únicamente aquellos ítems con un CVC superior a 0.80. Se calcula a partir de la siguiente fórmula:

Navarro, 2021; Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020). Mediante la aplicación de esta fórmula, se pudo verificar la confiabilidad, ya que si el valor del resultado se encuentra cerca de 1, el instrumento se considera oportuno. La fórmula a emplear fue la siguiente:

$$\alpha = \frac{k(1 - \sum S_i^2 / S_t^2)}{k - 1}$$

Donde:

k es el número de ítems; S_i^2 es la varianza de las puntuaciones en los ítems y S_t^2 la varianza de las puntuaciones totales del cuestionario o test. Aunque el Alfa de Cronbach, es utilizado para cuestionarios con puntajes numéricos, al ser el cuestionario evaluado, según escala de Likert, se realizó una adecuación de esta escala a los valores 1 (siempre), 2 (a veces) y 3 (nunca). La confiabilidad se verificó a partir de la aplicación a una muestra piloto de 50 estudiantes ajenos a

la muestra (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Procedimientos

En primer lugar, se solicitó autorización a la universidad involucrada en este estudio con la finalidad de recoger datos de los estudiantes del Primer Ciclo. La persona responsable para dicha coordinación y emisión de documento de aceptación fue el Director de Investigación. En segundo lugar, se les convocó para explicarles sobre los objetivos, metodología y la

importancia de la investigación a realizar. Asimismo, se detalló los instrumentos a emplear y se logró obtener su anuencia, el mismo que se concretó con el documento de Consentimiento Informado (CI) en el acatamiento del respeto a la privacidad, derechos humanos y su dignidad (Ñaupas et al., 2014).

El CI es un documento dialógico y burocrático que respeta la dignidad de los sujetos inmersos en la investigación y que tiene como inicio desde el primer contacto con el participante y concluye cuando se haya cumplido los compromisos pactados (Rodríguez et al., 2020). Este fue enviado vía virtual. Para recoger los datos de los participantes se hizo uso del Google Workspace Formularios, ya que en este contexto pandémico era difícil tener un contacto directo. Para el desarrollo de este se dispuso de 40 minutos y para la prueba de escritura se les proporcionó un enlace para que descarguen el archivo correspondiente y enviarlo a las 48 horas.

Métodos de análisis de datos

Se empleó la estadística descriptiva para el procesamiento de los resultados. A partir del recojo de información se procesará utilizando estadísticas de tablas de frecuencias y porcentajes en Excel para luego ser derivados al Statistic package of Social Sciencies (SPSS) (Vara, 2012; Ñaupas et al., 2014; Arbaiza, 2014; Avila, 2016) y este permitió determinar la confiabilidad de instrumento de evaluación de las variables de esta investigación. Para la descripción de datos cuantitativos se empleó las medidas de tendencia central (mediana y moda) y de

dispersión (desviación y coeficiente de variación) (Arbaiza, 2014). Se considera a la mediana como el valor central cuando los datos se ubican de menor a mayor; moda, dato que más repite. Las medidas de dispersión como la desviación estándar nos señala qué tan distanciados están respecto a la media, variación y el coeficiente de variación (Webster, 2005; Martínez, 2012; Avila, 2016).

Aspectos éticos

Siguiendo el código de la investigación, nos basamos en los siguientes principios. La confidencialidad es la reserva de los resultados obtenidos en este proceso de investigación. La beneficencia es la que dirige esta indagación, ya que se apuesta que tras la ejecución del programa se beneficiarán para fortalecer su escritura académica. Con relación a la justicia, se respetará el trato igualitario sin discriminación a todos los participantes. Con respecto a la autonomía, esta pesquisa se ha diseñado sin interferencia de terceras personas o institución. Acerca de la no maleficencia, la ejecución de este programa no está orientada a perjudicar o dañar a los involucrados (Ñaupas et al., 2014). Otro aspecto ético que se consideró fue la aplicación del Consentimiento Informado; los involucrados recibieron un documento, dando a conocer los aspectos importantes de la investigación, como por ejemplo los objetivos, el alcance, procedimientos que se llevarían a cabo para que en total libertad y conocimiento, decidieran su participación o no de la investigación, incluso la libertad de continuar o no durante el proceso de la misma (Montero, 2020)

Identificar el nivel de literacidad académica

Tabla 2

Estadístico descriptivo de la variable

Variable	N	Mediana	Coef. variación	Media	Desviación estándar
V1	220	2	0.32	2.090	0.68

Fuente: prueba de escritura

La tabla nos muestra los estadística de la variable dependiente, donde se observa que tanto la media como la mediana toman un valor de 2, mientras que el coeficiente de variación es de 0.32 y la desviación

estándar de 0.68. El valor del coeficiente de variación de esta variable está por debajo del 30% lo que significa que podemos considerar a los datos como homogéneos.

Análisis de los resultados por dimensiones

Tabla 3

Análisis de datos: Dimensión pragmática / Acceso al conocimiento – Planificación

Preguntas	P1		P2		P3		P4	
	f	%	f	%	f	%	F	%
Escala								
Siempre	123	55.9	135	61.4	108	49	153	70
A veces	93	42.3	85	38.6	112	51	62	28
Nunca	4	1.82	0	0	0	0	5	2.3
Total	220	100	220	100	220	100	220	100

Preguntas	P5		P6		P7		P8	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Escala								
Siempre	141	64	156	71	72	33	41	19
A veces	79	36	64	29	135	61	156	71
Nunca	0	0	0	0	13	5.9	23	10
Total	220	100	220	100	220	100	220	100

Al observar los resultados de la tabla 3 se pueden analizar e interpretar éstos afinando lo siguiente. La pregunta 8 (ver anexo 4) es la que tiene el menor porcentaje en la escala de siempre (19%).

Significa ello que los estudiantes escasamente elaboran un plan o guion de escritura, tarea indispensable en la redacción de textos. En el esquema textual se precisan y jerarquizan las ideas a

textualizar, las mismas que serán utilizadas en la redacción de su escrito.

Baremación de la Dimensión Pragmática / Acceso al conocimiento / Planificación

Tabla 4

Rango de los niveles de la Dimensión

[22 – 36]	[27 – 51]	[52 – 66]
Regular	Bueno	Muy Bueno

Para extraer los valores, se ha considerado el valor mínimo (1) y el valor máximo (3).

Tabla 5

Baremación: Dim. Pragmática / Acceso al conocimiento / Planificación

Niveles	f	%
Regular	0	0.00
Bueno	99	45.00
Muy bueno	121	55.00
Total	220	100

Al observar los resultados de la tabla 5 se puede analizar e interpretar que la dimensión *pragmática / acceso al conocimiento – planificación*, teniendo que a lo sumo el 55% de los estudiantes encuestados se encuentran en un nivel “muy bueno” y el 45% se hallan en el nivel

“bueno”. Lo que indica que es necesario aplicar estrategias para que al menos el 45% de estudiantes logren el nivel más alto. Es decir, estas deben estar direccionadas a aleccionar a investigar y procesar información a través de estrategias de lectura analítica.

Dimensión 2: Retórica / Textualización

Los resultados de esta dimensión se aprecian en la tabla 6 que a continuación se presentan:

Tabla 6

Análisis de datos: Dimensión retórica / Textualización

Preguntas	P9		P10		P11		P12		P13	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Escala										
Siempre	198	90	80	36.4	85	39	83	38	44	20
A veces	22	10	140	63.6	113	51	137	62	158	72
Nunca	0	0	0	0	22	10	0	0	18	8.2
Total	220	100								

Preguntas	P14		P15		P16		P17	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Escala								
Siempre	132	60	155	70	96	44	103	47
A veces	88	40	65	30	124	56	117	53
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	220	100	220	100	220	100	220	100

Al observar los resultados de la tabla 6 se pueden analizar e interpretar lo siguiente. Las preguntas 10, 11, 12 y 13 (ver anexo 4) alcanzaron menos del 40% en la escala de siempre. Significa ello que presentan

limitaciones para elaborar una tesis y argumentos propios y hacer uso de estrategias retóricas, los mismos que les permita captar la atención del lector y este asuma la postura del autor del escrito.

Tabla 7

Baremación: Dimensión pragmática / Acceso al conocimiento - Planificación

Niveles	F	%
Regular	0	0.00
Bueno	106	48.18
Muy bueno	114	51.82
Total	220	100

Al observar los resultados de la tabla 7 se puede analizar e interpretar que la dimensión retórica / textualización, teniendo que a lo sumo el 51.82 % de los estudiantes encuestados se encuentran en un nivel “muy bueno” y el 48.18 % se hallan en el nivel “bueno”. Lo que indica

que es necesario aplicar estrategias para que al menos el 48.18 % de estudiantes logren el nivel más alto. Es decir, el estudiante debe estar en la capacidad de ser pertinente con la información presentada en su texto y no evidenciar vacíos en él.

Tabla 8

Análisis de datos de la Dimensión gramatical / Revisión – reescritura

Preguntas	P18		P19		P20		P21		P22	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Siempre	95	43.2	105	47.7	89	40	170	77	131	60
A veces	116	52.7	115	52.3	131	60	50	23	89	40
Nunca	9	4.09	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	220	100								

Al observar los resultados de la tabla 8 se pueden analizar e interpretar lo siguiente. La interrogante 18 (ver anexo 4) es la que no supera el 50% la escala siempre. Significa ello que se presenta limitaciones

sobre el uso de recursos cohesivos a nivel del texto y párrafos. Es decir, se hace un mal empleo de conectores lógicos o hacen uso de referentes en su escrito.

Tabla 9

Baremación: Nivel de la Dimensión gramatical / Revisión – reescritura

Niveles	F	%
Regular	0	0.00
Bueno	94	42.73
Muy bueno	126	57.27
Total	220	100

Al observar los resultados de la tabla 9 se puede analizar e interpretar que la dimensión gramatical / revisión - reescritura, teniendo que a lo sumo el 57.27 % de los estudiantes encuestados se

encuentran en un nivel “muy bueno” y el 42.73 % se hallan en el nivel “bueno”. Lo que indica que es necesario aplicar estrategias para que al menos el 42.73 % de estudiantes logren el nivel más alto.

Diagnosticar el uso de estrategias discursivas y retóricas

Tabla 10

Estadístico descriptivo de la variable

Al aplicar el cuestionario se obtuvieron los siguientes resultados:

Variable	N	Mediana	Coef. variación	Media	Desviación estándar
V2	220	2	0.21	2.49	0.53

La tabla nos muestra los estadística de la variable independiente, donde se observa que tanto la media como la mediana toman un valor de 2, mientras que el coeficiente de variación es de 0.21 y la desviación

estándar de 0.53. El valor del coeficiente de variación de esta variable está por debajo del 20% lo que significa que podemos considerar a los datos como homogéneos.

Tabla 11

Análisis de datos: Dimensión de acceso al conocimiento

Preguntas	P1		P2		P3	
	f	%	f	%	F	%
Escala						
Logrado	119	54.1	107	48.6	49	22
En proceso	101	45.9	113	51.4	139	63
En inicio	0	0	0	0	32	15
Total	220	100	220	100	220	100

Al observar los resultados de la tabla 11 se pueden analizar e interpretar lo siguiente. Es la pregunta 3 (ver anexo 2) con bajo porcentaje en la escala logrado (22%). Esto quiere decir que escasamente

elaboran un listado de ideas generado de las fuentes leídas y procesadas. Es decir, no hacen uso del listado espontáneo para hacer fluir ideas a partir de la lectura y comprensión de las fuentes.

Tabla 12*Análisis de datos: Dimensión Planificación*

Preguntas	P4		P5	
Escala	f	%	f	%
Logrado	56	25	61	28
En proceso	135	61	78	35
En inicio	29	13	81	37
Total	220	100	220	100

Al observar los resultados de la tabla 12 se pueden analizar e interpretar lo siguiente. Ambas preguntas (ver anexo 2) están por debajo del 50% en la escala de logrado. Se deduce que no se especifica las variables de redacción ni elaboran esquemas o

diagramas de redacción. Lo que indica que es necesario proponer actividades para que se llegue al nivel logrado. Es decir, enseñarles a elaborar esquemas o diagramas para organizar la redacción de su texto.

Tabla 13*Análisis de datos: Dimensión Textualización*

Preguntas	P6		P7		P8		P9		P10		P11	
Escala	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Logrado	62	28	55	25	57	26	58	26	35	16	50	23
En proceso	92	42	135	61	84	38	144	65	119	54	97	44
En inicio	66	30	30	14	79	36	18	8.2	66	30	73	33
Total	220	100										

Preguntas	P12		P13		P14		P15		P16		P17	
Escala	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Logrado	36	16	66	30	59	27	70	32	50	23	55	25
En proceso	149	68	99	45	144	65	79	36	161	73	82	37
En inicio	35	16	55	25	17	7.7	71	32	9	4.1	83	38
Total	220	100										

Al observar los resultados de la tabla 13 se pueden analizar e interpretar lo siguiente. El porcentaje alcanzado en la escala logrado es menor a 30%. Se evidencia con ello que no consideran estrategias de planificación y textualización. Lo que

indica que es necesario proponer actividades para que el 70% de los estudiantes lleguen al nivel logrado en la dimensión de la textualización. Es decir, aleccionar en la construcción de párrafos pertinentes y sólidos.

Tabla 14*Análisis de datos: Dimensión Revisión y Reescritura*

Preguntas	P18		P19		P20	
	f	%	f	%	f	%
Logrado	69	31	69	31	59	27
En proceso	151	69	151	69	63	29
En inicio	0	0	0	0	98	45
Total	220	100	220	100	220	100

Al observar los resultados de la tabla 14 se pueden analizar e interpretar lo siguiente. Esta dimensión está por debajo del 31% en la escala de logrado. Es decir, poco se revisa la adecuación, coherencia y cohesión para reescribir su texto. Con esto queda demostrado que es necesario

proponer actividades para que los estudiantes lleguen al nivel logrado en la dimensión de revisión y reescritura. En otras palabras, debe ser uso de la ficha de revisión proporcionada por el docente que contiene los criterios que debe cumplir el texto para ser considerado académico.

Tabla 15*Baremación evaluación de escritura*

Niveles	f	%
Logrado	30	13.64
En proceso	171	77.73
En inicio	19	8.64
Total	220	100

Al observar los resultados de la tabla 15 se puede analizar e interpretar que se obtuvo como resultado que el 13.64 % se ubicaron en el nivel logrado, el 77,73 % en proceso y un 8.64, en inicio. Lo que indica que es necesario proponer un plan de actividades

para que al menos el 86.37% de estudiantes logren el nivel más alto. Esto se logrará a partir del uso responsable de la ficha de evaluación para revisar el escrito.

El objetivo de investigación consistió en proponer una unidad didáctica de estrategias discursivas y retóricas que aporte a desarrollar la literacidad académica en los estudiantes del I Ciclo a partir de los resultados obtenidos de la prueba de escritura. En capítulos precedentes, se precisó que la escritura es una habilidad lingüística y su uso nos permite comunicarnos de manera eficiente en cualquier contexto comunicativo. Para ello, es relevante el acompañamiento de los docentes, quienes orientan dicho proceso para lograr transformaciones cognitivas superiores o complejas (Sáenz & Gonzales, 1998; Andueza, 2011). Ella forma parte de tres procesos como hablar, escuchar y leer, las mismas que ayudan a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes. Sin embargo, nos hemos planteado, dados los limitantes de escritura del español que presentan los discentes de una universidad privada de Lambayeque, centrarnos en la escritura. En ese sentido, ubicamos el problema de la escritura en el campo de la lengua, específicamente, en su uso.

La escritura es una tarea concreta en la que se pone a prueba conocimientos que denotan el nivel de competencia en un campo disciplinar y es concebida como un proceso flexible y dinámico (Serafini, 1997; Camps, 2003; Zárate, 2018). Sin embargo, en este estudio se recogió evidencias en donde se desconoce que esta constituye un proceso de pensamiento reflexivo. Asimismo, la escritura aparte de ser una poderosa herramienta comunicativa, cumple una función epistémica de adquisición y producción de conocimiento (Castelló, 2014). Los estudios sobre su práctica afirman que los estudiantes universitarios no hacen uso de la escritura epistémica, porque no asumen a la revisión como una tarea para descubrir aciertos y desaciertos sobre el tema (Zárate, 2018; Álvarez, 2017; Valverde, 2016). Es decir, en esta fase se retoma el

escrito con la intención de releerlo para mejorar la información que se desea transmitir (Carlino, 2002). Tarea titánica es hacer comprender sobre las ventajas de su uso en contextos académicos y que para adquirirla y fortalecerla exige tiempo, disposición, reflexión y análisis crítico sobre su propio saber (Álvarez, 2017). Admitir a la escritura como proceso es cumplir con ciertas tareas específicas (Zambrano et al., 2020; Azurín, 2018; Huamán, 2016).

El Currículo Nacional sobre la enseñanza de la escritura precisa que el estudiante que egresa de Educación Básica está en la capacidad de escribir diversos textos de forma reflexiva sobre temas variados. Para ello, se adecua al destinatario, propósito y registro; organiza y desarrolla sus ideas en torno al género discursivo y al tema; hace uso de un vocabulario especializado y de recursos gramaticales y ortográficos para otorgar claridad y sentido; reflexiona sobre el contenido, organización y el contexto donde se desarrolla; y evalúa los usos del lenguaje para persuadir e influir. Sin embargo, esto no se evidencia en el diagnóstico realizado.

Los resultados del cuestionario como de la evaluación de la escritura nos muestran que no se ha fortalecido esta habilidad. Se deduce que quizás se deba a que la práctica docente solo está orientada a la comprensión y reducen en unas cuantas sesiones la escritura. También, precisan que no se planifica la escritura; es decir, no determinan con claridad el tema y el posible lector. Asimismo, no planean una tesis. Poco se lee o se documenta antes de escribir. Si no se realiza, entonces no se cuenta con argumentos que sustenten la postura asumida. También, la revisión y la edición lo consideran parte de la planeación. Se justifica estos limitantes quizás por el desconocimiento de las etapas de esta y por las tareas a cumplir en cada una de ellas.

Así tenemos que de las ocho interrogantes propuestas en el cuestionario para la Dimensión Pragmática / Acceso al conocimiento / Planificación (ver Tabla 11 y 12); cinco de ellas superan el 55 % la escala de “siempre”: P1 (¿te preguntas qué sabes sobre el tema? – 55.9 %), P2 (¿investigas fuentes confiables sobre el tema? – 61.4 %), P4 (¿consideras al destinatario? – 70 %), P5 (¿empleas el lenguaje formal? – 64 %) y P6 (¿consideras el propósito y el contexto? – 71 %). Es decir; el estudiante asume que constantemente hace uso de estrategias que se relacionan con esta dimensión. En cambio, en las interrogantes restantes el porcentaje es menor al 50 %: P3 (¿adecuas tu escritura al texto solicitado? – 49 %), P7 (¿elaboras un listado de ideas para la posterior escritura? – 33 %) y P8 (¿elaboras un plan de escritura o esquema de redacción? – 19 %). En resumen, en esta dimensión, del total de los encuestados solo el 55 % se ubican en el nivel “muy bueno”. Se evidencia que es urgente aplicar estrategias para que el resto de estudiantes logren el nivel más alto, las mismas que les permitirá desarrollar de manera oportuna la redacción de sus textos. Es decir, estén en la capacidad de acceder e investigar en fuentes confiables y tomen en consideración el propósito y contexto en sus escritos (Romero & Álvarez, 2020, Vine-Jara, 2020.)

Con respecto a la dimensión Retórica y textualización, tenemos que de los nueve cuestionamientos propuestos en el cuestionario solo dos de ellas superan el 70% la escala de “siempre”: P9 (¿consideras que el título debe tener relación con la información contenida en el texto elaborado? – 90%) y P15 (¿los argumentos tienen una relación lógica entre la situación, tu postura y el tema que presenta? – 70%). En cambio, es la P13 (¿los argumentos proporcionan pruebas sólidas para apoyar tu postura y

conclusión?) la que tiene bajo porcentaje en la condición de “siempre” – 20 %. Evidenciándose con ello contradicción con relación al porcentaje de la P15. Asimismo, la P10 (¿presentas, contextualizas y captas la atención del lector con el tema del artículo?) se presenta en esta condición. Es decir, el 37 % otorga como respuesta “siempre”, demostrándose que es escasa la importancia de considerar estos aspectos en sus escritos. En síntesis, en esta dimensión, del total de los encuestados solo el 52 % se ubican en el nivel “muy bueno”. Lo que evidencia que urge aplicar estrategias para que el resto de estudiantes logren el nivel más alto; es decir, precisen de manera el título de su texto y que este se relacione con el tema y los argumentos que utilicen en su ensayo sea consistentes y esto conlleve a captar la atención del lector (Errázuriz, 2019; Riquelme et al., 2019).

Con respecto a la dimensión Gramática / Revisión y reescritura tenemos que de las cinco indagaciones propuestas en el cuestionario; solo dos de ellas superan el 60 % la escala de “siempre”: P21 (¿revisas el uso correcto de las reglas gramaticales y ortográficos? – 77 %) y P22 (¿reescribes tu texto a partir de las correcciones? – 60 %). En cambio, las restantes no superan el 50 % dicha escala. Así tenemos, la P18 (¿utilizas recursos cohesivos a nivel del texto y párrafo? – 43 %), P19 (¿haces uso correcto de los conectores? – 48 %) y la P20 (¿enlazas correctamente los párrafos? – 40%) se ubican en este rubro. En conclusión, en esta dimensión, del total de los encuestados solo el 57 % se ubican en el nivel “muy bueno”. Lo que evidencia que es inminente aplicar estrategias para que el resto de estudiantes (43 %) logren el nivel más alto. En otras palabras, concientizarlos a cumplir con las reglas gramaticales y ortográficas y realice la reescritura a partir de las correcciones son

tareas imperiosas en el trabajo de la redacción (Navarro et al., 2020; Moreno-Fontalvo, 2020b).

En cambio, en la evaluación de la escritura –instrumento que tuvo objetivo verificar el nivel de literacidad– los resultados difieren con respecto a la encuesta aplicados a los estudiantes. Así tenemos que en la dimensión Acceso al conocimiento, los desempeños a evaluar eran: 1) conoce e investiga fuentes confiables, 2) procesa la información aplicando estrategias de lectura, y 3) Elabora un listado de ideas generado de las fuentes leídas y procesadas.

Las preguntas que se formularon para evaluar lo referido fueron: 1) ¿Qué es el coronavirus? ¿Qué es pandemia? ¿A qué se llama confinamiento?, 2) Identifica dos fuentes sobre el tema y aplica el subrayado y sumillado, y 3) ¿Qué ideas puedes generar de la información leída y procesada? Los resultados que se obtuvieron no fueron muy alentadores (ver Tabla 3). Así tenemos, en la P1 solo el 54 % de los estudiantes se ubican en el nivel “logrado”. Es decir, 119 estudiantes acertaron con la respuesta a la interrogante propuesta. En la P2, el 49 % se ubicaron en el más alto nivel. En otras palabras, 107 discentes saben aplicar estrategias de análisis de lectura (subrayan y sumillan). Por último, en la P3, el 22 % se situaron en el nivel “logrado”. Solo 49 estudiantes saben generar información a partir de la lectura realizada. En cambio, 139 se hallaron en el nivel “en proceso” y 32, “en inicio”. Los resultados demostraron desconocimiento en ellos sobre la importancia de la hacer uso de esta etapa en la escritura. Es relevante orientar al estudiante sobre la práctica de la lectura analítica y la aplicación de técnicas de lectura, como el subrayado, el sumillado, el parafraseo. Su ejecución ayudaría a realizar inferencias o deducciones de lo leído. (Manrique y García, 2019).

La dimensión Planificación tuvo como objetivo evaluar los siguientes desempeños: 4) especifica las variables de tu contexto comunicativo y 5) Elabora tu plan de escritura. Las preguntas propuestas para estos desempeños fueron: 4) Precisa las variables que guiarán tu escritura: tema, tipo textual, propósito y destinatario, y 5) elabora un esquema o diagrama para organizar la información del texto en forma jerárquica.

Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes (ver Tabla 5). Así tenemos, en la P4 solo el 25 % de los estudiantes se ubican en el nivel “logrado”, el 61 %, “en proceso” y el 13 %, “en inicio”. Es decir, 56 estudiantes conocen las variables de la escritura. En la P5, el 28 % se ubicaron en el más alto nivel. En otras palabras, 61 discentes saben la importancia de elaborar un plan de redacción. En cambio, 78 se hallaron en el nivel “en proceso” y 37, “en inicio”. Los resultados demostraron desconocimiento en ellos sobre la elaboración de esquemas como parte de la redacción de textos. Con su elaboración se organiza la información que se va a precisar párrafo a párrafo. Además, otra ventaja es la jerarquización y organización de las ideas (Asensio, 2019).

La dimensión Textualización tuvo como objetivo evaluar los siguientes desempeños: 6) redacta información que corresponde a la estructura o esquema de producción, 7) relaciona el título con la información contenida en el texto y capta la atención, 8) escribe respetando la superestructura del texto argumentativo: introducción, desarrollo y cierre, 9) presenta el tema del texto, lo contextualiza y atrapa la atención, 10) plantea en el texto una tesis de autoría propia, 11) organiza y desarrolla las ideas en torno al tema dando unidad al texto, 12) estructura las ideas en párrafos y apartados de acuerdo con el texto, 13) utiliza recursos cohesivos a nivel del texto y párrafos (conectores), 14)

redacta argumentos y son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente, 15) relaciona lógicamente los argumentos, la situación, su postura y el tema que presenta, 16) presenta argumentos que proveen de pruebas sólidas para apoyar la postura y/o conclusión (citas textuales), y 17) emplea estrategias retóricas argumentativas para persuadir (argumentos de autoridad, explicación, comparación, analogía, ejemplificación, descripción, pruebas estadísticas, etc.).

La pregunta propuesta para estos desempeños fue: Elabora un texto argumentativo de cuatro párrafos (uno de introducción, dos de desarrollo y uno de cierre) que responda a la siguiente controversia ¿Consideras que el confinamiento en nuestro país sirve para disminuir la tasa de fallecimientos y contagios? Con respecto a los resultados, obtuvimos que los estudiantes en estos desempeños en el nivel “logrado” están entre el rango del 16 % al 36 %. En cambio, es el D17 que tiene el mayor número de estudiante en el nivel de “inicio” (83 – 38 %). Le sigue el D8 con 79 estudiantes (36 %). En otras palabras, los escritos evidencian incoherencias, no se ciñen a la consigna propuesta, la tesis no es clara, no se precisan con claridad las evidencias o pruebas que les permita fundamentar los argumentos precisados en sus párrafos de desarrollo (Torres, 2018; Tuzinkievicz et al., 2018b; Bigi et al., 2019).

La dimensión Revisión y reescritura tuvo como objetivo evaluar los siguientes desempeños: 18) Revisa la adecuación del texto según las variables planificadas, 19) Revisa la coherencia – cohesión en el texto y el uso de las reglas ortográficas y gramaticales, y 20) Reescribe el texto a partir de la corrección. La pregunta propuesta para estos desempeños fue: 18) ¿El texto corresponde al tipo textual planificado? ¿Cumple con el propósito?, 19) ¿El texto presenta ideas coherentes?

¿Utilizas adecuadamente los conectores? ¿El texto no presenta errores de escritura y ortográficos?, y 20) Reescribe tu texto. Los resultados de esta dimensión nos señalaron que es el D20 quien presentó un número elevado de estudiante en el nivel “en inicio” (98 – 45 %). Los D18 y D19 tienen el mismo número de estudiantes en el nivel “logrado” (69 – 31 %) y “en proceso” (151 – 69 %).

Con relación a la evaluación de la escritura, tenemos que de la población total, 30 estudiantes se ubicaron en nivel “logrado” (13.64 %), 171 en “proceso” (77.73) y 19 en nivel “en inicio” (8.64) (ver Tabla 9). Al otorgarles la facultad de autoevaluar su texto, la mayoría lo consideran en la condición de “excelente” o “bueno”. Escasamente, lo evalúan como “regular” o “deficiente”. Sin embargo, realizada la evaluación, notamos que ninguno se ubica en la condición de “excelente”. Entre los errores cometidos identificamos: no presentaban tesis, no la fundamentan, no jerarquizan sus ideas, ideas inconsistentes (coherencia), errores gramaticales y ortográficos (casi todos los textos). Con estos resultados, podemos afirmar que en la Educación Básica Regular no se les instruye de manera correcta en la escritura y mucho menos en la redacción de textos argumentativos. Y estos limitantes contribuyen a los malos resultados en la redacción de textos que se exige en el ámbito académico.

Se valida con los resultados de los instrumentos aplicados que los estudiantes ingresantes a esta universidad desconocen el proceso de escritura. Asumen que estas fases se trabajan de manera aislada; es decir, no las integran desde la perspectiva sistémica. Al ingresar al ámbito académico universitario – si se considera lo expuesto en el Currículo Nacional – ya poseen competencias básicas para iniciar a escribir. En otras palabras, conocen subprocesos que orientan la elaboración de otros géneros discursivos.

Apreciamos, de acuerdo a los resultados obtenidos, que los estudiantes desconocen estrategias que orienten la tarea de escribir. Con esto se comprueba que no hay una sintonía entre las políticas educativas del Gobierno y lo que se ejecuta en las escuelas. Los docentes universitarios asumen que ellos saben construir discursos argumentativos, ya que es una competencia que se especifica en el documento nacional: sin embargo, los resultados demuestran lo contrario. Por último, consideramos que la enseñanza de la escritura debe ser de interés de todas las asignaturas de formación disciplinar. Se debe concebirla como un acto reflexivo y que requiere un acompañamiento del docente y compromiso del estudiante.

Con respecto a la Propuesta del Programa de estrategias discursivas y retóricas sistematiza un marco de categorías, métodos y aplicaciones de escritura académica generadas desde los aportes de (Carlino, 2003 - Argentina; Bolívar, 2020 - Venezuela; Martínez, 2002 - Colombia; Zavala, 2004 - Perú; Navarro, 2013 - Chile; Ferrero, 2002 - España; Cassany, 2010 - España). En esta se asume al estudiante como un sujeto productor de textos académicos. Al incorporarse a la comunidad académica su rol social es transmitir y aplicar conocimiento. Este se concretiza en el lenguaje, particularmente, en sus modalidades discursiva y textuales. Asimismo, se admite al aprendizaje escrito como un proceso de construcción, ya que a través de la escritura elabora percepciones de su realidad. Formativamente, se organiza – requiere de mediación y metacognición, acompaña – requiere de la interacción y modelación y evalúa – su desarrollo progresivo exige de valoraciones y mediciones.

Se acoge la figura del docente como sujeto mediador y acompañante del proceso formativo del estudiante como productor de textos académicos propios de su

disciplina. El desarrollo progresivo del aprendizaje del estudiante requiere de la acción acompañada, participativa, orientadora y modeladora de la docencia. También, es un proceso estratégico desarrollador de potencialidades. Enseñar es mostrar las señas, los signos de las rutas a seguir. La enseñanza es estratégica, pues es un proceso intencional, con metas prefijadas, previstas y autorregulado, actúa acorde con las condiciones de desarrollo de los aprendizajes. Además, se alberga a la unidad didáctica como un microproceso formativo mediador en el desarrollo estratégico-discursivo-retórico de la escritura académica. Opera como núcleo desarrollar, agrupa los aprendizajes a lograr (Álvarez, 1997; Román, 2007).

La propuesta de escritura académica tuvo como competencia “Producir textos académicos” y como capacidades “Planificar textos académicos”, “Textualizar contenido académico” y “Revisar textos académicos”. Los desempeños a evaluar en los estudiantes estaban en función a la planificación, textualización y de revisión. El objeto de estudio fue el texto argumentativo. Es la respuesta- solución formativa a un problema formativo específico identificado: deficiencias en la elaboración de textos escritos académicos. Asimismo, sistematiza un conjunto de saberes disciplinares para orientar hacia la solución práctica de una situación – problema. También, construye un conjunto de componentes formativos organizados en torno a una unidad didáctica. Del mismo modo, instrumenta las estrategias discursivas – retóricas en función del desarrollo de la competencia de escritura académica o literacidad académica. La validación del Programa estaba orientada a corroborar la logicidad entre sus componentes. Para ello se buscó a tres expertos con grado de Doctor para constatar dicha relación. Este criterio de jueces permitió en esta investigación

evaluar la pertinencia de la metodología propuesta, actualidad del conocimiento científico, congruencia entre los componentes y contribución al objetivo de investigación. El veredicto de los jueces, por unanimidad precisaron que la Propuesta era muy adecuada.

CONCLUSIONES

El saber redactar textos académicos coherentes es relevante para el estudiante que se integra en una comunidad letrada. Es compromiso de toda comunidad universitaria enseñarla como una práctica discursiva propia de cada disciplina. Para ello debe ser compartida por autoridades, docentes y estudiantes.

Los estudiantes ingresantes al I Ciclo no han desarrollado competencias como productores de textos académicos. Los resultados de la evaluación escrita dan cuenta que el 86.37 % se ubican en el nivel de “inicio” y “proceso”. Los errores están en función en la no planificación de su escrito, no plantean con claridad una tesis, tienen deslices en la construcción de oraciones, presentan ideas sueltas, mal uso o ausencia de conectores, uso de lenguaje básico, etc. También, improvisan la escritura, porque no cumplen con la planeación de su escrito.

Asimismo, mostraron deficiencias en el uso de estrategias discursivas y retóricas (87%). Es decir, presentaron limitantes en el uso de estrategias de planificación, de textualización (progresión, posición y citación) y de revisión. Pasan por alto errores de puntuación, ortográficos y gramaticales.

Para contrarrestar lo mencionado, se planteó una propuesta de intervención: la elaboración de una unidad didáctica centrada en la escritura de textos académicos. En esta se precisa la competencia a desarrollar (produce textos académicos), capacidades (planifica, textualiza y revisa su texto argumentativo), y desempeños a evaluar (elabora un plan, escribe el texto y revisa el escrito). Se sustentó en los siguientes

fundamentos teóricos: filosófico (creación), epistemológico (interacción), sociológico (intención) y psicológico (simbolización). Asimismo, estuvo orientada en base a los siguientes principios psicopedagógicos: la enseñanza como orientación, el aprendizaje como transformación, el docente como mediador y el estudiante como productor.

Con respecto a la validación de la propuesta, la valoración de los jueces por unanimidad precisó que es muy adecuada. Es decir, cumple con el criterio de pertinencia de la metodología, actualidad del conocimiento científico, congruencia entre los componentes y contribuirá al objetivo de la investigación.

A las autoridades universitarias, fomentar la alfabetización académica que integre competencias disciplinares y genéricas.

Las instituciones de educación superior deben asumir la enseñanza de la escritura como proceso y no aislada de las disciplinas. Para ello es importante identificar el diagnóstico de los estudiantes referente a ella con la única intención de proponer estrategias para fortalecerla. Asimismo, se deben programar talleres de escritura con la intención de aleccionar su elaboración y orientar la aplicación correcta y oportuna de estrategias discursivas y retóricas.

Los docentes deben reunir habilidades necesarias para enseñar a los estudiantes a contrastar, confrontar, defender, aportar, convencer, razonar, especular, etc. Todas estas habilidades mencionadas permitirán que desarrollen su razonamiento crítico.

Los estudiantes, deben asumir que al pertenecer a una comunidad académica deben apropiarse de dos actividades intelectivas: leer y escribir. Ambas, les otorga protagonismo en el contexto académico. Al leer textos de su disciplina estará en la capacidad de internalizar el lenguaje propio de esta.

Se propone nuevas líneas de investigación que consideren las diferentes textualidades y modos discursivos propios de cada Programa Académico. Esto ayudará a ser más reflexivos en su instrucción. Asimismo, otro campo de investigación –y de mucho interés– es la formación de los docentes. Es decir, es trascendental conocer el nivel de formación que tienen sobre el proceso epistémico y la La propuesta es una alternativa formativa en escritura académica en Educación Superior; sistematiza el uso de estrategias discursivas y retóricas en la producción de textos propios de las comunidades académicas. Estas son modos de hacer en la elaboración escrita del texto académico, inciden en la función dialógica de todo acto de escritura, pues el texto académico actúa como punto de encuentro en una situación relacional que vincula a quien lo produce, quien lo recibe y la realidad referida. El productor del texto no solo ha de escribir acerca de un asunto de la realidad con un propósito específico (dimensión discursiva), sino también escribe buscando convencer o persuadir a sus lectores para que acepten o se sumen a aquello que escribe (dimensión retórica).

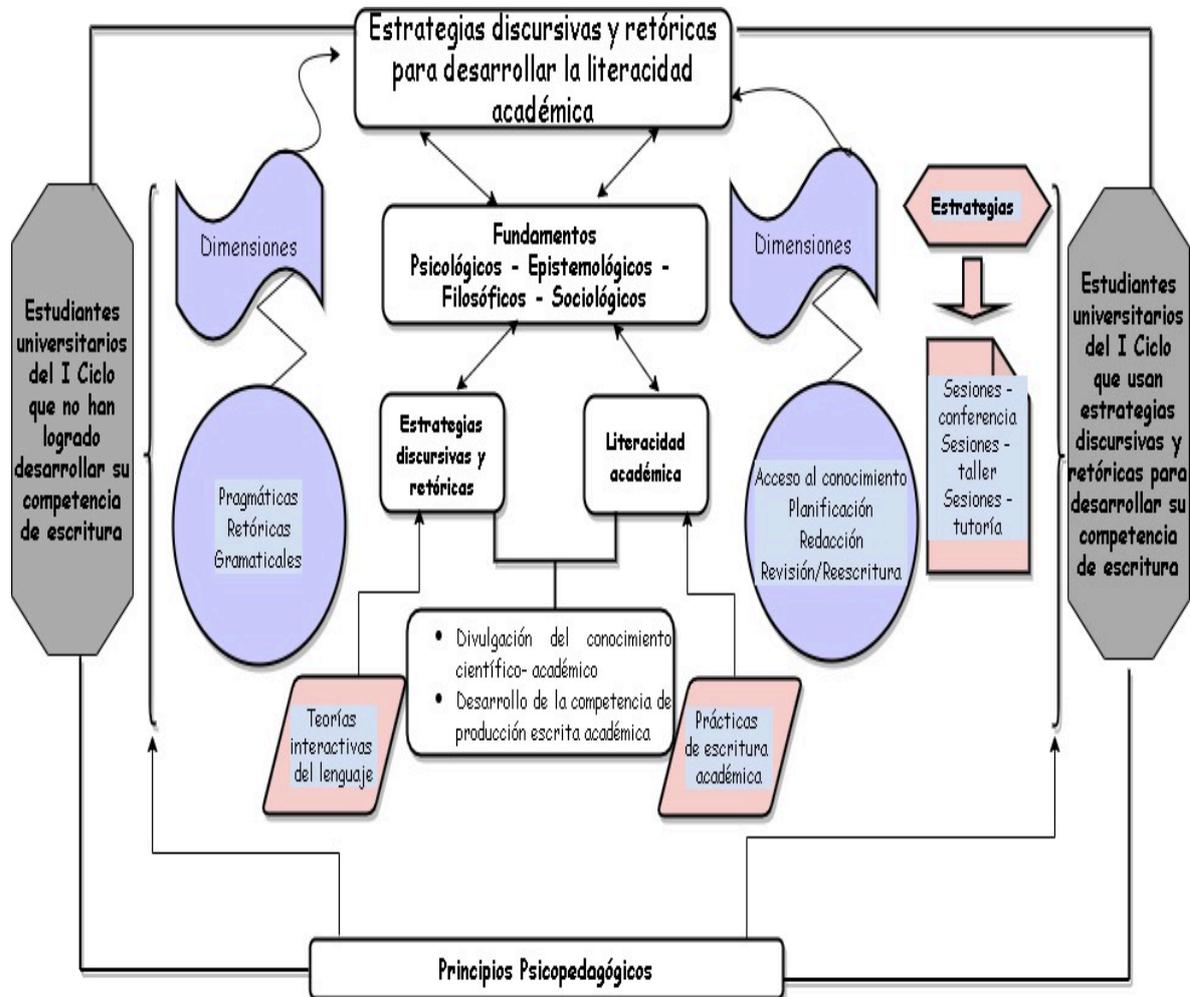
La escritura académica es un acto estratégico, porque el autor despliega inteligentemente modos de escribir para tener logros satisfactorios con su acto de escritura. Las estrategias retórico-discursivas aplicadas a la escritura de textos académicos constituyen una dimensión de la literacidad académica. Funcionalmente, la propuesta surge como respuesta-solución a una realidad formativa constatada como problema. Los estudiantes de Educación Superior no han desarrollado competencias como productores de textos académicos. Los resultados de la evaluación escrita dan cuenta que de 220 estudiantes, el 8.64 % (19) se ubican en el nivel de “inicio”, el 77.73 % (171), en “proceso” y solo el 13.64 % (30), en “logrado”. El 86.37 % (190) no han desarrollado la competencia de escritura de textos académicos. Didácticamente, la propuesta toma forma en una unidad didáctica, entendida como proceso formativo orientado al desarrollo de un sistema de competencias de escritura.

Tuvo incidencia en la resolución de problemas reales relacionados con la competencia escrita del estudiante de Educación Superior. También, aporta al saber sistematizado, pues su intención consiste en utilizar el conocimiento acumulado sobre escritura y literacidad académica para revertirlo de manera útil en la atención y solución de brechas en la producción de textos académicos. Por su condición formativa, la propuesta aporta una herramienta metodológica en la formación lingüística y comunicativa de la Educación Superior.

La siguiente figura, ilustra lo indicado:

Figura 2

Modelo de Propuesta



Validación de la propuesta de la unidad didáctica

Para admitir la propuesta denominada "Programa de unidad didáctica de estrategias discursivas y retóricas para desarrollar la literacidad académica en estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lambayeque", se recurrió al juicio de tres jueces con Grado Académico de Doctor y con amplia experiencia en la docencia universitaria. Los aspectos a considerar en esta validación estaban referentes a los fundamentos teóricos y los principios

psicopedagógicos. Asimismo, verificar la logicidad entre la competencia, la capacidad, los desempeños, las estrategias, y la instrumentación (didáctico y evaluativo de la planificación, didáctico y evaluativo de la textualización y didáctico y evaluativo de la revisión). Según la evaluación de los jueces respecto a los criterios, todos por unanimidad concuerdan que es muy adecuada. Es decir, se evidencia coherencia entre el programa y la investigación.

Los resultados se muestran a continuación:

Tabla 16

Decisión de los jueces expertos

Nº de jueces	Decisión
Juez 1	Muy adecuada (MA)
Juez 2	Muy adecuada (MA)
Juez 3	Muy adecuada (MA)

**PROGRAMA DE UNIDAD
DIDÁCTICA DE
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS
Y RETÓRICAS PARA
DESARROLLAR LA
LITERACIDAD ACADÉMICA**

INFORMACIÓN GENERAL

Programa de Estudios:
Escuela Profesional:
Asignatura: Comprensión y redacción de textos
Código:
Semestre Académico:
Ciclo de estudios:
Créditos:
Horas semanales:
Horas totales:
Horario:
Aula:
Inicio / Término
Docente:

PRESENTACIÓN

La Propuesta es una alternativa formativa en escritura académica en Educación Superior. Sistematiza el uso de estrategias discursivas y retóricas en la producción de textos propios de las comunidades académicas. Las estrategias discursivas y retóricas son modos de hacer en la elaboración escrita del texto académico, inciden en la función dialógica de todo acto de escritura, pues el texto académico actúa como punto de encuentro en una situación relacional que vincula a quien lo produce, quien lo recibe y la realidad referida. El productor del texto no solo ha de escribir acerca de un asunto de la realidad con un propósito específico (dimensión discursiva), sino también escribe buscando convencer o persuadir a sus lectores para que acepten o se sumen a aquello que escribe (dimensión retórica). La escritura académica es un acto estratégico, porque el autor despliega inteligentemente modos de

escribir para tener logros satisfactorios con su acto de escritura. Las estrategias retóricas y discursivas aplicadas a la escritura de textos académicos constituyen una dimensión de la literacidad académica. Funcionalmente, la propuesta surge como respuesta-solución a una realidad formativa constatada como problema. Los estudiantes de Educación Superior no han desarrollado competencias como productores de textos académicos. Los resultados de la evaluación escrita dan cuenta que de 220 estudiantes, el 8.64 % (19) se ubican en el nivel de “inicio”, el 77.73 % (171), en “proceso” y solo el 13.64 % (30), en “logrado”. El 86.37 % (190) no han desarrollado la competencia de escritura de textos académicos. Didácticamente, la propuesta toma forma en una unidad didáctica, entendida como proceso formativo que orienta el desarrollo de un sistema de competencias de escritura.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La Propuesta de estrategias discursivas y retóricas para desarrollar la literacidad académica en estudiantes de Educación Superior es un proceso formativo de carácter didáctico, un modo de hacer docente orientado hacia logros comunicativos en la producción escrita de textos académicos. La Propuesta sistematiza un marco de categorías, métodos y aplicaciones de escritura académica generadas desde los aportes de (Carlino, 2003 - Argentina; Bolívar, 2020 - Venezuela; Martínez, 2002 - Colombia; Zavala, 2004 - Perú; Navarro, 2013 - Chile; Ferrero, 2002 - España; Cassany, 2010 - España). La escritura académica, o literacidad académica, es una línea de estudio y aplicación pertinente en la universidad como comunidad de práctica vinculada con la producción y divulgación del conocimiento Superior. Sistematiza el uso de estrategias discursivas y retóricas en la producción de textos propios de las comunidades académicas.

Las estrategias discursivas y retóricas son modos de hacer en la elaboración escrita del texto académico, inciden en la función dialógica de todo acto de escritura, pues el texto académico actúa como punto de encuentro en una situación relacional que

vincula a quien lo produce, quien lo recibe y la realidad referida. El productor del texto no solo ha de escribir acerca de un asunto de la realidad con un propósito específico (dimensión discursiva), sino también escribe buscando convencer o persuadir a sus lectores para que acepten o se sumen a aquello que escribe (dimensión retórica). La escritura académica es un acto estratégico, porque el autor despliega inteligentemente modos de escribir para tener logros satisfactorios con su acto de escritura. Las

estrategias retóricas y discursivas aplicadas a la escritura de textos académicos constituyen una dimensión de la literacidad académica. Funcionalmente, la propuesta surge como respuesta-solución a una realidad formativa constatada como problema. Didácticamente, la propuesta toma forma en una unidad didáctica, entendida como proceso formativo que orienta el desarrollo de un sistema de competencias de escritura.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la competencia de producción escrita académica de estudiantes de Educación Superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Diseñar el sistema de fundamentos y principios disciplinares y pedagógicos de las estrategias discursivo-retóricas aplicadas a la escritura académica universitaria.
- b) Construir el sistema de componentes formativos de las estrategias discursivas y retóricas aplicadas a la escritura académica universitaria, organizados en torno a una unidad didáctica.
- c) Instrumentar didáctica y evaluativamente las estrategias discursivas y retóricas aplicadas a la escritura académica universitaria.

JUSTIFICACIÓN

En un escenario universitario actual en que se ha puesto en agenda la divulgación del conocimiento científico-académico, es necesaria la mediación e intervención formativa universitaria para la inserción de los estudiantes en las prácticas de la literacidad académica. Los textos agrupados como género discursivo académico (monografías, ensayos, informes, proyectos, tesis, artículos) solo existen si hay una comunidad de práctica que participa de su producción, circulación y recepción. La relevancia social atañe tanto a los productores de los textos académicos como a las comunidades disciplinares que reciben el conocimiento científico-académico, escrito y divulgado. La propuesta tiene incidencia en la resolución de problemas reales relacionados con la competencia escrita del estudiante de Educación Superior. También, aporta al saber sistematizado, pues su intención consiste en utilizar el conocimiento acumulado sobre escritura y literacidad académica para revertirlo

de manera útil en la atención y solución de brechas en la producción de textos académicos. Por su condición formativa, la propuesta aporta una herramienta metodológica en la formación lingüística y comunicativa de la Educación Superior.

La propuesta de estrategias discursivas y retóricas para desarrollar la literacidad académica en estudiantes de Educación Superior se sustenta en un sistema de cinco fundamentos aportados por la filosofía, epistemología, sociología, psicología y pedagogía. En cada espacio de fundamentación participa el lenguaje en sus formas de actividad lingüística (Aristóteles, von Humboldt, Coseriu), interacción lingüística (Van Dijk, Perelman), escritura académica (Carlino, Bolívar, Martínez, López, Zavala, Navarro, Cassany), aprendizaje lingüístico (Vygotsky) y formación lingüística (Álvarez). Cada

entrada de fundamentación se expresa en una idea-fuerza:

Fundamento filosófico: El lenguaje es una actividad creadora.

Fundamento epistemológico: El lenguaje es una actividad situada.

Fundamento sociológico: El lenguaje es una actividad discursiva.

Fundamento psicológico: El lenguaje es aprendizaje simbólico-sociocultural.

Fundamento pedagógico: El lenguaje es actividad formativa sistemática.

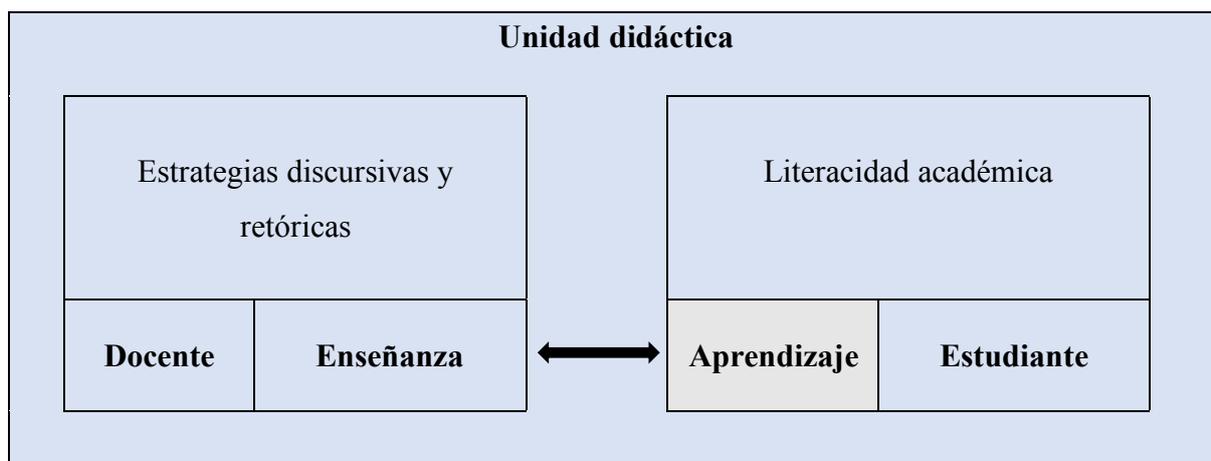
El tópico que actúa como núcleo en este sistema de fundamentos es el lenguaje, asumido en su dinamicidad y condición de actividad energética, productiva, humana y social a la vez. Del espacio del lenguaje como actividad, emerge una de sus modalidades de realización cultural: la escritura. Esta se posiciona en uno de sus espacios de realización sociocultural: la escritura académica.

Fundamento filosófico	Fundamento epistemológico	Fundamento sociológico	Fundamento psicológico	Fundamento pedagógico
Ontología de la actividad lingüística	Teorías interactivas del lenguaje	Prácticas de escritura académica	Teorías del aprendizaje	Teoría pedagógica
Aristóteles Wilhelm von Humboldt Eugenio Coseriu	(Van Dijk, 1978) (Perelman, 1989)	Paula Carlino Adriana Bolívar María Cristina Martínez Carmen López Ferrero Virginia Zavala Federico Navarro Daniel Cassany	Lev Vygotsky	(Alvarez, 1997)
<i>El lenguaje como actividad creadora</i>	<i>El lenguaje como actividad situada</i>	<i>El lenguaje como actividad académica</i>	<i>El lenguaje como aprendizaje simbólico-sociocultural</i>	<i>El lenguaje como actividad formativa sistemática</i>

PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS

Los principios psicopedagógicos establecen las ideas-fuerza que conceptúan el aprendizaje como categoría formativa priorizada en la dimensión docente de la educación superior. No obstante, desde una

mirada sistemática, el aprendizaje no participa solo, sino en relación con otros procesos que conforman la totalidad formativa: el docente, el estudiante, la enseñanza, la organización formativa.



Principio 1: El estudiante es un sujeto productor de textos académicos. Ser universitario es incorporarse en una comunidad de práctica académica cuyo rol social es la creación, transmisión y aplicación del conocimiento. El conocimiento se visibiliza en lenguaje, específicamente, en sus modalidades discursivas y textuales. El estudiante aprende a producir esas textualidades

Principio 2: El aprendizaje es un proceso de transformación interno-externa del estudiante, es personal-social, interioriza lo exterior y exterioriza lo interior. El aprendizaje escrito es un proceso de construcción, porque a través de la escritura el sujeto elabora sus percepciones de la realidad. El aprendizaje implica transformar estructuras internas y generar otro estado de existencia; es decir, aprender es desarrollarse. Formativamente, el aprendizaje se organiza, acompaña y evalúa. Se organiza, porque requiere de mediación y metacognición. Se acompaña, porque es social, requiere de la interacción y modelación. Se evalúa, porque su desarrollo progresivo exige de valoraciones y

mediciones que den cuenta de su acercamiento a los estados ideales previstos.

Principio 3: El docente es un sujeto mediador y acompañante del proceso formativo del estudiante como productor de textos académicos universitarios. Toda función estudiante es tal si existe una función docente. La relación docente-estudiante es de complementariedad. El desarrollo progresivo del aprendizaje del estudiante requiere de la acción acompañada, participativa, orientadora y modeladora de la docencia.

Principio 4: La enseñanza es un proceso estratégico desarrollador de potencialidades. Enseñar es mostrar las señas, los signos de las rutas a seguir. No hay aprendizaje sin enseñanza y viceversa, su relación también es complementaria. La enseñanza es estratégica porque es un proceso intencional, con metas prefijadas, previstas, y autorregulado, actúa acorde con las condiciones de desarrollo de los aprendizajes.

Principio 5: La unidad didáctica es un microproceso formativo mediador en el

desarrollo estratégico-discursivo-retórico de la escritura académica, se define porque nuclea el desarrollo de un sistema específico de competencias. La “unidad” opera como núcleo desarrollar, agrupa los aprendizajes a lograr. Es “didáctica” por su función formativa intencional, porque sus organización tiene conciencia hacia donde avanzar (Álvarez, 1997; Román, 2007)

Las características de la propuesta de estrategias discursivas y retóricas para desarrollar la literacidad académica en estudiantes de Educación Superior, son de cuatro órdenes: funcionales, conceptuales, operativos e instrumentales.

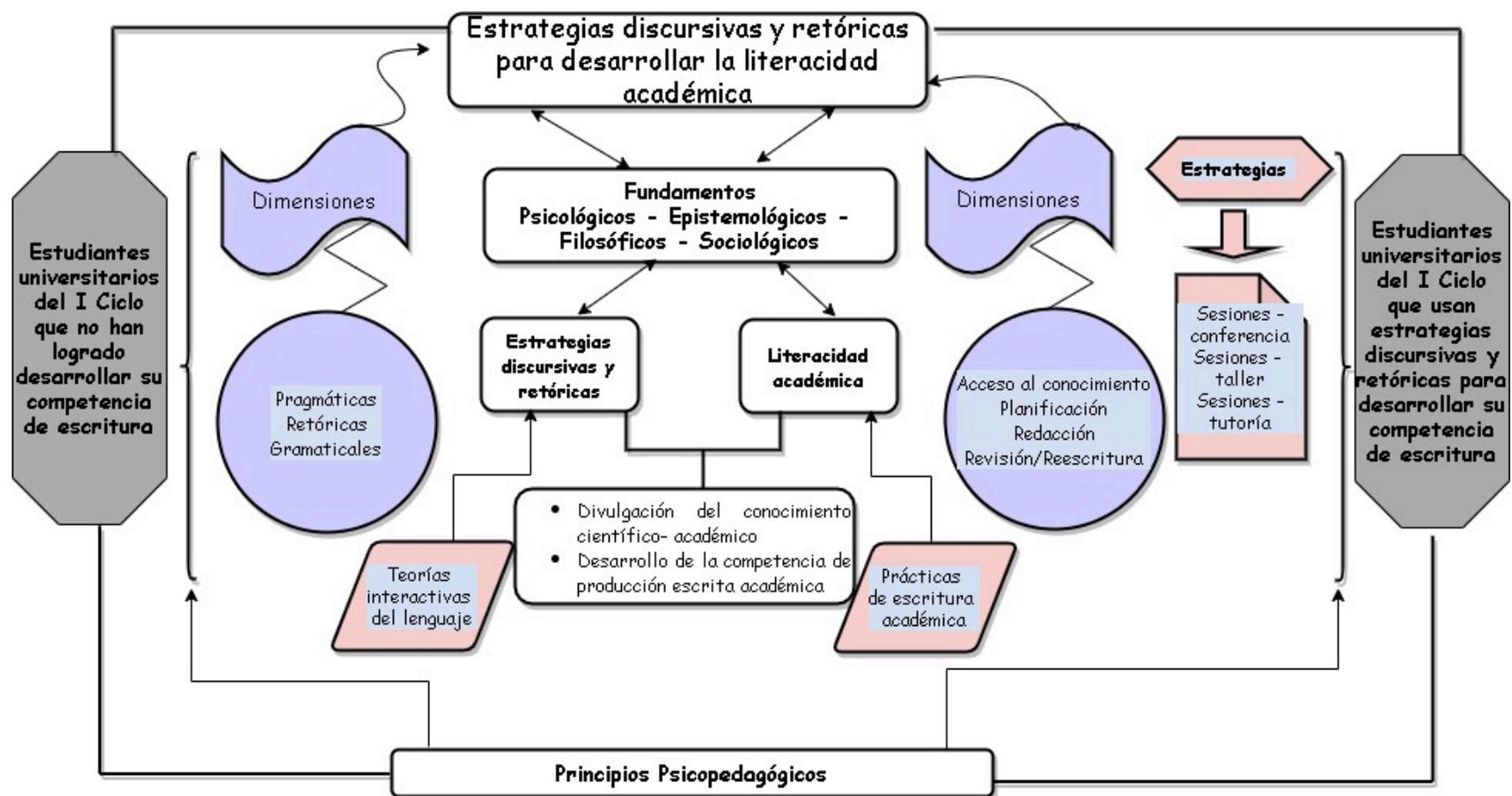
Característica funcional: La propuesta es la respuesta-solución formativa a un problema formativo específico identificado.

Característica conceptual: La propuesta sistematiza un conjunto de saberes disciplinares para orientarlos hacia la solución práctica de una situación-problema.

Característica operativa: La propuesta construye un conjunto de componentes formativos organizados en torno a una unidad didáctica.

Característica instrumental: La propuesta instrumenta las estrategias discursivas y retóricas en función del desarrollo de la competencia de escritura académica o literacidad académica.

ESTRUCTURA DEL MODELO



Problema de escritura académica	Brechas en la competencia escrita del estudiante de Educación Superior				
	Brecha 1	Brecha 2	Brecha 3	Brecha 4	Brecha 5
	Coherencia	Cohesión	Jerarquización	Planteamiento de tesis	Argumentación
Propuesta de escritura académica	Literacidad académica del estudiante de Educación Superior				
	Unidad didáctica				
	Competencia	Capacidades	Evaluación	Contenido	
	Producir textos académicos	Planificar textos académicos	Desempeño en planificación textual	Textos argumentativos	
		Textualizar contenido académico	Desempeño en textualización		
		Revisar textos académicos	Desempeño en revisión		
Estrategias discursivas y retóricas					
Estrategia 1		Estrategia 2		Estrategia 3	

	Estrategia de planificación	Estrategia de textualización	Estrategia de revisión
	Instrumentación		
	Instrumentación didáctica de la planificación	Instrumentación didáctica de la textualización	Instrumentación didáctica de la revisión
	Instrumentación evaluativa de la planificación	Instrumentación evaluativa de la textualización	Instrumentación evaluativa de la revisión

ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR EL MODELO

RESULTADO DE APRENDIZAJE	SESIONES DE APRENDIZAJE	DURACIÓN	INDICADORES	CONTENIDOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	FECHAS
Escribe textos académicos aplicando estrategias discursivas y retóricas y normas de la literacidad académica en situaciones de investigación universitaria.	<p style="text-align: center;">Sesión 1</p> <p>Explicación de las bases teóricas y conceptuales de la literacidad académica, del artículo académico.</p>	4 horas	Explica las bases disciplinares de la literacidad académica, el género discursivo académico y las clases de textos académicos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Literacidad académica ▪ Proceso científico y escritura académica ▪ Comunidades discursivas ▪ Prácticas epistémicas ▪ Género discursivo académico ▪ Clases de textos académicos 	Organizadores gráficos	
	<p style="text-align: center;">Sesión 2</p> <p>Leemos y comentamos textos disciplinares sobre literacidad académica, artículo académico</p>	4 horas	Reconoce y explica características y estructura propia del texto académico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características del texto académico ▪ Estructura del texto académico 	Análisis de un texto académico	

	<p>Sesión 3</p> <p>Accediendo al conocimiento</p>	<p>6 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce e investiga fuentes confiables. ▪ Procesa la información aplicando estrategias de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fuentes confiables ▪ Estrategias y técnicas de lectura 	<p>Lectura analítica de las fuentes investigadas.</p>	
	<p>Sesión 4</p> <p>Planificamos un texto académico</p>	<p>8 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora un listado de ideas generado de las fuentes leídas y procesadas. ▪ Especifica las variables que guiarán su escritura: Tema, tipo textual, propósito, destinatario. ▪ Elabora un esquema o diagrama para organizar la información del texto en forma jerárquica (Plan de escritura) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generación de ideas ▪ Variables de escritura ▪ Plan de redacción (esquema u organizador) 	<p>Hoja de planificación Plan de redacción</p>	
	<p>Sesión 5</p> <p>Escribimos artículos académicos según estructura y uso de estrategias</p>	<p>12 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacta información que corresponde a la estructura o esquema de producción. ▪ Escribe respetando la superestructura del texto argumentativo: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El artículo académico Estructura Textualización: apartados y párrafos. ▪ Estrategias discursivas y retóricas. 	<p>Reporte parcial 1 artículo académico <i>Introducción</i></p> <p>Reporte parcial 2</p>	

	retóricas discursivas. y		<p>introducción, desarrollo y cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta el tema del texto, lo contextualiza y atrapa la atención. ▪ Plantea en el texto una tesis de autoría propia. ▪ Organiza y desarrolla las ideas en torno al tema dando unidad al texto. ▪ Estructura las ideas en párrafos y apartados de acuerdo con el texto ▪ Utiliza recursos cohesivos a nivel del texto y párrafos. (Conectores) ▪ Redacta argumentos y son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente. ▪ Relaciona lógicamente los argumentos, la situación, la postura del estudiante y el tema que se presenta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de argumentos ▪ Recursos cohesivos 	<p>artículo académico <i>Desarrollo 1</i></p> <p>Reporte parcial 2 artículo académico <i>Desarrollo 2</i></p> <p>Reporte final de artículo académico <i>Artículo completo</i></p>	
--	--------------------------	--	--	---	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta argumentos que proveen de pruebas sólidas para apoyar la postura y/o la conclusión (Citas textuales) ▪ Emplea estrategias retóricas argumentativas para persuadir. (argumentos de autoridad, explicación, comparación, analogía, ejemplificación, descripción, pruebas estadísticas, etc.) 			
	Sesión 6 Revisamos textos académicos	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisa la adecuación del texto según las variables planificadas ▪ Revisa la coherencia - cohesión en el texto. Y el uso adecuado de las reglas ortográficas y gramaticales. ▪ Reescribe el texto a partir de la corrección 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias de revisión ▪ Aplicación de Rúbrica 	Reescritura del texto	

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Resultado de aprendizaje	Indicadores	Evidencia de aprendizaje
Escribe textos académicos aplicando estrategias discursivas y retóricas y normas de la literacidad académica en situaciones de investigación universitaria.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica las bases disciplinares de la literacidad académica, el género discursivo académico y las clases de textos académicos. 	Organizadores gráficos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce y explica características y estructura propia del texto académico 	Análisis de un texto académico
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce e investiga fuentes confiables. ▪ Procesa la información aplicando estrategias de lectura 	Lectura analítica de las fuentes investigadas.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar un listado de ideas generado de las fuentes leídas y procesadas. ▪ Especifica las variables que guiarán su escritura: Tema, tipo textual, propósito, destinatario. ▪ Elaborar un esquema o diagrama para organizar la información del texto en forma jerárquica(Plan de escritura) 	Hoja de planificación Plan de redacción
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redacta información que corresponde a la estructura o esquema de producción. ▪ Escribe respetando la superestructura del texto argumentativo: introducción, desarrollo y cierre ▪ Presenta el tema del texto, lo contextualiza y atrapa la atención. ▪ Plantea en el texto una tesis de autoría propia. ▪ Organiza y desarrolla las ideas en torno al tema dando unidad al texto. ▪ Estructura las ideas en párrafos y apartados de acuerdo con el texto ▪ Utiliza recursos cohesivos a nivel del texto y párrafos. (Conectores) ▪ Redacta argumentos y son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente. ▪ Relaciona lógicamente los argumentos, la situación, la postura del estudiante y el tema que se presenta. 	Reporte parcial 1 artículo académico: <i>Introducción</i> Reporte parcial 2 artículo académico: <i>Desarrollo</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta argumentos que proveen de pruebas sólidas para apoyar la postura y/o la conclusión (Citas textuales) ▪ Emplea estrategias retóricas argumentativas para persuadir. (argumentos de autoridad, explicación, comparación, analogía, ejemplificación, descripción, pruebas estadísticas, etc.) 	<p>Reporte parcial 2 artículo académico: <i>Desarrollo</i></p> <p>Reporte final artículo académico: <i>Artículo completo</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisa la adecuación del texto según las variables planificadas ▪ Revisa la coherencia - cohesión en el texto. Y el uso adecuado de las reglas ortográficas y gramaticales. ▪ Reescribe el texto a partir de la corrección 	<p>Reescritura del texto</p> <p>Presentación del texto final</p>

Estrategias		Literacidad	Indicador	Logrado	En proceso	En inicio	Puntaje
DISCURSIVAS Y RETÓRICAS	PRAGMÁTICAS	ACCESO AL CONOCIMIENTO	<i>Conoce e investiga</i> fuentes confiables.	Evidencia conocimiento para seleccionar e investigar fuentes confiables. (1 puntos)	El 50% de las fuentes seleccionadas son confiables (0,5 puntos)	El 25% de las fuentes seleccionadas son confiables, evidenciando con ello que parcialmente conoce e investiga fuentes con rigor científico (0,25 puntos)	
			<i>Procesa</i> la información aplicando estrategias de lectura	Aplica el subrayado, el sumillado y el resumen para procesar la información (1 puntos)	Aplica el subrayado y el sumillado para procesar la información (0.5 puntos)	Aplica solo una estrategia de lectura para procesar la información (0,25 puntos)	
			<i>Elabora</i> un listado de ideas generado de las fuentes leídas y procesadas.	Genera un listado de ideas que se relacionan totalmente con el tema a redactar (1 puntos)	Genera un listado de ideas que parcialmente se relacionan con el tema a redactar (0.5 puntos)	Las ideas generadas no se relacionan con el tema a redactar. (0.25 puntos)	
	PLANIFICACIÓN		<i>Especifica</i> las variables que guiarán su escritura: Tema, tipo textual, propósito, destinatario.	Considera el tema, tipo textual, propósito y destinatario como variables que guiarán su escritura. (1 puntos)	Considera solo tres variables que guiarán su escritura (0.5 puntos)	Considera solo una variable que guiará su escritura (0.25 puntos)	
			<i>Elabora</i> un esquema o diagrama para organizar la información del texto en forma jerárquica (Plan de escritura)	El organizador gráfico o esquema elaborado muestra relaciones claras y lógicas entre el tema y subtemas (1 puntos)	El organizador gráfico o esquema elaborado muestra relaciones claras y lógicas entre el tema y la mayoría subtemas. (0.5 puntos)	El organizador gráfico o esquema elaborado no muestra relaciones claras y lógicas entre el tema y los subtemas. (0,25 puntos)	
	ENUNCIATIVAS		<i>Redacta</i> información que corresponde a la estructura o esquema de producción.	La información de las diferentes partes del texto corresponde con el esquema de producción previo. Además, este resulta claro.	La información de algunas partes del texto no corresponde con lo establecido en el esquema de producción previo. Este no es claro.	La información presentada en el texto no corresponde con el esquema de producción	

V A S	U A L I Z A C I Ó N		(1 punto)	(0,5 puntos)	o, simplemente, no lo muestra. (0,25 puntos)	
		<i>Relaciona</i> el título con la información contenida en el texto y este capta la atención del lector.	El título es original y se relaciona con el texto. Además, capta la atención del lector. (1 punto)	El título es original, pero no se relaciona con el texto. (0,5 puntos)	El título no es original ni se relaciona con el texto. (0,25 puntos)	
R E T Ó R I C A S		Escribe respetando la superestructura del texto argumentativo: introducción, desarrollo y cierre	El texto que escribe corresponde con la superestructura del texto argumentativo (1 punto)	El texto que escribe en cierta medida corresponde con la superestructura del texto argumentativo, solo presenta introducción y desarrollo (0,5 puntos)	El texto que escribe no corresponde con la superestructura del texto argumentativo. (0,25 puntos)	
		<i>Presenta</i> el tema del texto, lo contextualiza y atrapa la atención.	En el párrafo de introducción se presenta y contextualiza el tema. Además, capta la atención del lector. (1 punto)	En el párrafo de introducción se presenta el tema, pero no se contextualiza. (0,5 puntos)	El párrafo de introducción no es claro la presentación y contextualización del tema. (0,25 puntos)	
		Plantea una tesis de autoría propia	Plantea de manera clara y coherente su postura respecto al tema que aborda (1 punto)	La tesis que plantea no es muy clara (0,5 puntos)	El texto no presenta tesis (0,25 puntos)	
		<i>Estructura</i> las ideas en párrafos y apartados de acuerdo con el texto solicitado	Precisa párrafos que contienen ideas de acuerdo con la superestructura textual (1 punto)	Precisa párrafos que parcialmente contienen ideas de acuerdo con la superestructura textual (0,5 puntos)	Precisa párrafos que no contienen ideas de acuerdo con la superestructura textual (0,25 puntos)	
		<i>Redacta</i> argumentos y son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente.	Utiliza argumentos diferentes en la redacción de su texto. (1 punto)	Utiliza argumentos similares en la redacción de su texto. (0,5 puntos)	Utiliza un solo argumento en la redacción de su texto. (0,25 puntos)	

			<p>Relaciona lógicamente los argumentos, la situación, la postura del estudiante y el tema que se presenta.</p>	<p>Se evidencia lógica entre los argumentos, la situación, la postura y el tema (1 punto)</p>	<p>Se evidencia lógica entre los argumentos, la situación y la postura (0,5 punto)</p>	<p>Se evidencia parcialmente e lógica entre los argumentos y el tema. (0,5 punto)</p>
			<p>Presenta argumentos que proveen de pruebas sólidas para apoyar la postura y/o la conclusión (Citas textuales)</p>	<p>Precisa argumentos sólidos que apoyan la postura asumida a partir de citas textuales y paráfrasis. (1 punto)</p>	<p>Precisa argumentos sólidos que apoyan parcialmente la postura asumida. (0.5 punto)</p>	<p>Precisa argumentos que no apoyan la postura asumida (0.25 punto)</p>
			<p>Emplea estrategias retóricas argumentativas para persuadir. (argumentos de autoridad, explicación, comparación, analogía, ejemplificación, descripción, pruebas estadísticas, etc.)</p>	<p>Utiliza estrategias retóricas argumentativas para persuadir al lector. (1 punto)</p>	<p>Utiliza parcialmente estrategias retóricas argumentativas. (0.5 punto)</p>	<p>No utiliza estrategias retóricas argumentativas (0.25 punto)</p>
			<p>Revisa la adecuación del texto según las variables planificadas</p>	<p>Verifica la adecuación de su texto según las variables planificadas. (1 punto)</p>	<p>Verifica parcialmente la adecuación de su texto según las variables planificadas. (0.5 punto)</p>	<p>No verifica la adecuación de su texto según las variables planificadas. (0.25 punto)</p>
			<p>Revisa la coherencia - cohesión en el texto y el uso adecuado de las reglas ortográficas y gramaticales</p>	<p>Verifica la coherencia y la cohesión en el texto y el uso adecuado de las reglas ortográficas y gramaticales (1 punto)</p>	<p>Verifica parcialmente la coherencia, la cohesión, la ortografía y la gramática en su texto (1 punto)</p>	<p>Se evidencia errores de coherencia, cohesión, ortografía y gramática en su texto (1 punto)</p>
			<p>Reescribe el texto a partir de la corrección</p>	<p>Reelabora su texto a partir de las correcciones identificadas. (1 punto)</p>	<p>Reelabora parte de su texto a partir de las correcciones identificadas. (0.5 punto)</p>	<p>No reelabora su texto a partir de las correcciones identificadas. (0.25 punto)</p>
		R E V I S I Ó N Y R E				

		E S C R I T U R A					
--	--	--	--	--	--	--	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE

Tema: «La causalidad como estrategia discursiva»

Información

Universidad:

Facultad:

Carrera Profesional:

Semestre de estudios:

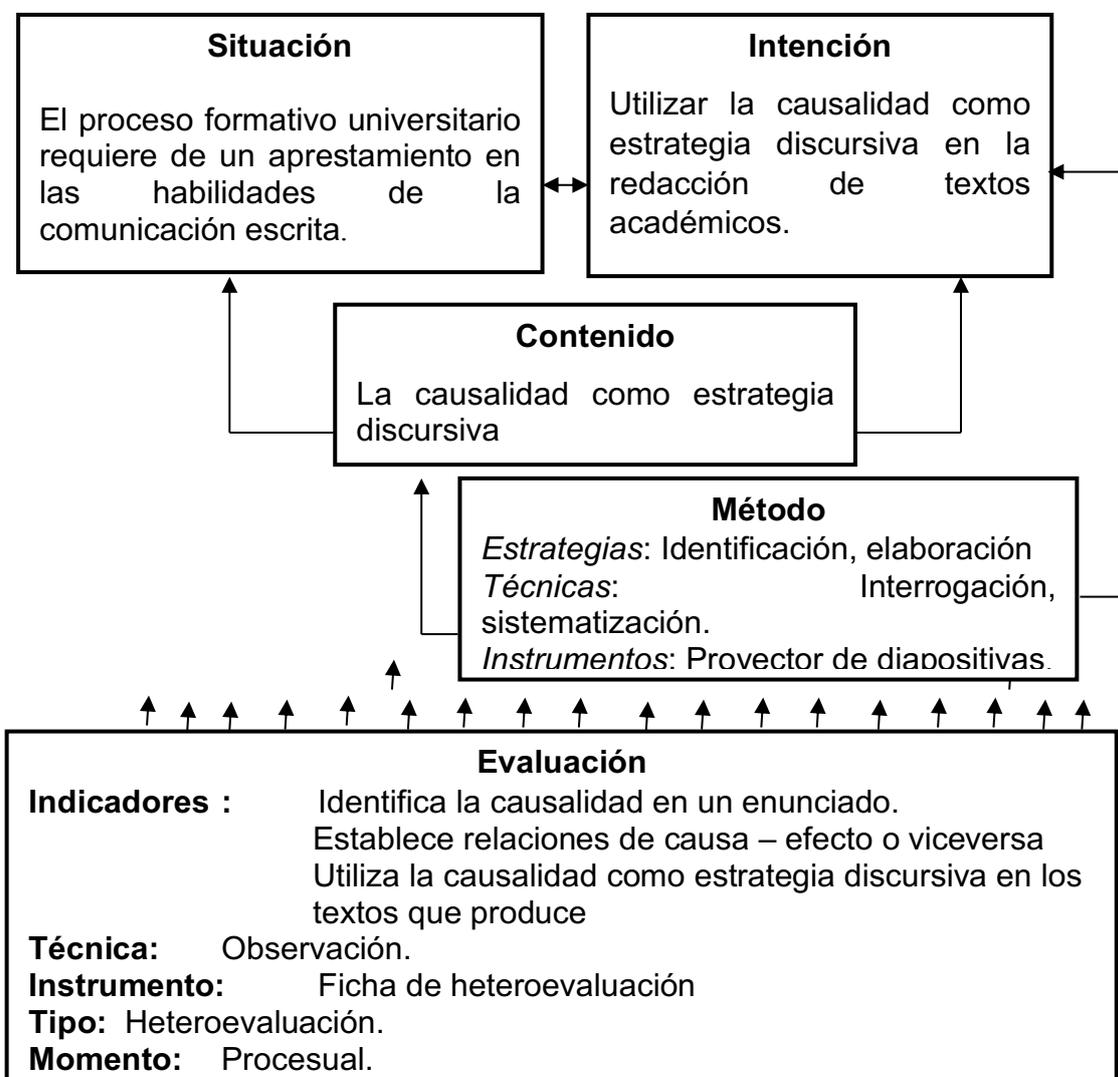
Competencias: Competencia de producción escrita académica

Tema: “La causalidad como estrategia discursiva”

Docente:

Fecha:

Organización



Ejecución

Momentos	Estrategias	Espacio	Tiempo	Instrumentos
Inicio	<p><i>Orientación del aprendizaje</i></p> <p>Reflexión en torno a las dificultades en la redacción de textos académicos en los procesos formativos universitarios. Se proyecta dos enunciados y se formula las siguientes interrogantes: ¿Para unir en una sola oración estas dos frases qué conector utilizarías? ¿Qué relación existe entre las dos ideas? Se establece un diálogo Se enuncia el tema: La causalidad como estrategia discursiva Se menciona el logro de la sesión: Utilizar la causalidad como estrategia discursiva en la redacción de textos académicos.</p>	Aula Colectivo	20'	Lista de cotejo
Proceso	<p><i>Asimilación del aprendizaje</i></p> <p>Colectivamente se construye el concepto de causalidad Se presenta un vídeo para complementar el tema: https://www.youtube.com/watch?v=8RTIzZ8oPBo El docente da a conocer los conectores de causa y consecuencia.</p> <p>Identifica la causalidad en un enunciado. Establece relaciones de causa – efecto o viceversa Utiliza la causalidad como estrategia discursiva en los textos que produce</p> <p><i>Aplicación del aprendizaje</i></p> <p>Desarrolla las actividades del material impreso</p>	Aula Colectivo	40' 20'	Guía básica Ficha de aplicación Ficha de extensión

<p>Salida</p>	<p><i>Evaluación del aprendizaje</i></p> <p>Verificación de los logros de aprendizaje como proceso y resultado.</p> <p>Se realiza la metacognición mediante preguntas orientadas a la reflexión de su aprendizaje ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Para qué me sirve? ¿Qué dificultades tuve?</p>	<p>Aula</p> <p>Colectivo</p>	<p>10'</p>	<p>Ficha de heteroevaluación</p>
----------------------	--	------------------------------	------------	----------------------------------

REFERENCIAS

- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M., & Lagos, C. (2016). Implicit theories about writing processes: Relationship between the conceptions of basic education students and the quality of their texts. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 7–26. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400001>
- Aguirre, M., Calero, J., Estrada, C., Llaque, P., & Maldonado, C. (2009). *Estrategias para redactar. Procedimientos fundamentales*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Alonso, I. (1997). Estrategias textuales y su realización temática en español: un estudio de corpus. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 12, 55–74. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78060>
- Álvarez, C. (1997). La escuela en la vida (Cuarta). http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf
- Álvarez, Y. (2017). *Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la escritura del español en la Universidad de la Salle. Un estudio exploratorio* [Tesis doctoral]. <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/dificultades-que-presentan-los-estudiantes-universitarios-escritura-del-espanol>
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de estudios peruanos.
- Andueza, A. (2011). *Escribir para promover el aprendizaje significativo y la competencia discursiva en la asignatura de “estudio y comprensión de la naturaleza” en octavo básico*. Universidad Complutense de Madrid.
- Araya, E. (2010). *El Abecé De Redacción*. https://www.academia.edu/10180388/238272197_Araya_Eric_Abece_de_Redaccion
- Arbaiza, L. (2014). *Cómo elaborar una tesis de grado*. ESAN.
- Arias, J. L. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL
- Asensio, M. I. (2019). View of Academic reading and writing in higher education: the workshop as a didactic strategy. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 205–219. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2079/3007>

- Atienza, E. (2008). Prácticas letradas académicas: Escribir en un nuevo contexto. https://www.researchgate.net/publication/279712967_Practicas_letradas_academicas_escribir_en_un_nuevo_contexto
- Avila, R. B. (2016). *Estadística elemental*. Estudios y Ediciones RA.
- Azurín, V. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico y su efecto en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades* [Tesis doctoral]. http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1699/TD_CE_1797_A1_Azurin_Castillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bassi, J. E. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, 17(2), 95-147. https://www.researchgate.net/publication/318206018_La_escritura_academica_14_recomendaciones_practicas
- Bassols, M., & Torrent, A. M. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo - Octaedro.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Tercera edición. Pearson.
- Bigi, E., García, M., & Chacón, E. (2019). What academic texts do university students of education write? *Zona Próxima*, 31, 26–55. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-26.pdf>
- Blanco, P. (2013). El artículo científico: puntualizaciones acerca de su estructura y redacción. https://www.ub.edu/doctorat_eapa/wp-content/uploads/2012/12/El-art%C3%ADculo-cient%C3%ADfico_aspectos-a-tener-en-cuenta.pdf
- Bolívar, A. (2020). Discourse analysis and hermeneutics as methods in the interpretation of English-Spanish texts. *Interpretatio. Revista de Hermenéutica*, 5(1), 17–34. <https://doi.org/10.19130/IRH.5.1.2020.217>
- Camps, A. (2003). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199–214. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/413947>
- Canale, M., & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques

- comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. *Signos. Teoría y Práctica de La Educación*, 17, 54–62. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=662
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1–16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/74.pdf>
- Cassany, D. (2009). *Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere Investigacion*, 6, 409–420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carreira, C., Kazmierczak, M., & Signes, M. T. (2021). University academic literacy under examination: a proposal for reading and dialoguing with the world. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 23, 1–16. <https://doi.org/10.15645/alabe2021.23.7>
- Cassany, D. (2010). *Reparar la escritura*. Graó.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346–365. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8256>
- Castrechini, Á. A., Cañedo-Argüelles, M. C., Estrada, F., Gracias, M. del C., Navarro, M. Á., Pestana, J. V., Pérez-Moneo, M., & PuJol, A. M. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas* (L. Tolchinsky (ed.); Primera Ed). <https://ebiblioteca.org/?/ver/147595>
- De los Ríos, L., Agromelis, P., & Carbajal, V. (2017). Academic literacy in graduate students. Impact of a psycho-pedagogical program. *Opción*, 33(84), 611–633. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6402384>
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219–254. https://doi.org/10.5209/rev_dida.2015.v27.50871
- Errázuriz, M. C. (2017). Implicit theories of academic writing in students of initial

- teacher education programs: do they influence writing performance? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34–50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea>
- Errázuriz, M. C. (2019). Written performance of students of initial teacher training programs: How is the quality of the writing process of their essays? *Lengua y Habla*, 23, 224–242. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguyahabla/article/view/15670>
- Ferrero, C. L. (2002). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. *Revista Del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15, 33–53. <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/Reflexiones.pdf>
- Flores, J. (2013). *Manual de redacción académica para nuevos investigadores*. <https://es.scribd.com/book/387418637/Manual-De-Redaccion-Academica-Para-Nuevos-Investigadores>
- Frans van, E., Grootendorst, R., & Henkemans, F. S. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. https://www.academia.edu/37754295/Van_Eemeren_Argumentacion_analisis_evaluacion_presentacion
- Frías-Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. *Universidad de Valencia España*, 24(3), 1–22. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- González de la Torre, Y., Jiménez Mora, J., & Rosas, J. I. (2016). Reading practices of college students for academic writing purposes. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21971>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, A. A., Ramos, M. P., Placencias, B. M., Indacochea, B., Quimis, A. J., & Moreno, L. Al. (2018). *Metodología de la Investigación Científica*. Área de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, R. (2003). *Instrumentos de Recolección de Datos en Ciencias Sociales y Ciencias Biomédicas*. Universidad de los Andes.
- Huamán, N. (2016). *La argumentación como estrategia didáctica para el desarrollo*

- de la competencia oral en estudiantes del I Ciclo de Derecho*. Tesis doctoral. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/13856/huaman_tn.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 29-48. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661774/RIEE_6_1_3.pdf?sequence=1
- Manayay, M. (2007). *Lectura y redacción: guía didáctica*. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán.
- Manayay, M. (2009). El texto explicativo, *Jarchas*, Revista de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú
- Manrique, M., & García, M. (2019). Production of academic texts in the teaching practices of language teachers at the Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Lengua y Habla*, 23, 557–569. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/15709>
- Manzano, V. (2005). *Introducción al análisis del discurso*. 1–29. <https://www.scribd.com/document/343123117/Manzano-Introduccion-Al-Analisis-Del-Discurso>
- Martínez, C. (2012). *Estadística y muestreo*. Décimo tercera. Ecoe.
- Martínez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias Imágenes*, 11(2), 31–43. <https://doi.org/10.14483/16579089.5618>
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf
- Montero, A. (2020). Historical context of the origin of the ethics of scientific research and its foundation. *filosófica. ETHIKA*, 1, 11–29. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2020.57079>
- Moreno-Fontalvo, V. J. (2020). Practices in teaching academic argumentative writing. Textual structure. *Formación Universitaria*, 13(2), 11–20. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000200011>

- Mostacero, R. (2003). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro, *Lingua Americana*, 7(15), 63-79. <https://www.proquest.com/docview/217882739?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Mousalli-Kayat, G. (2017). Los instrumentos de Evaluación en la Investigación Educativa. *Departamento de Medicion y Evaluación. Universidad de Los Andes, November*, 15. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12908.67201>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709–734. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P., & Sologuren, E. (2020). Encounters with writing in higher education entry: students' social representations in six subject areas. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos*, 38(2019), 75–98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203025>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa y la redacción de tesis*. Cuarta edición. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pedrosa, I., Suárez Álvarez, J., & García Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 4–11. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2013000200002
- Perelman, C. (1989). *Tratado de la Argumentacion. La nueva retórica*. Gredos. https://dokumen.tips/download/link/perelman-ch-tratado-de-la-argumentacion-retorica-oratoriapdfargumentacion_Retorica_oratoria_.pdf
- Ramos, N. (2018). *Modelo Transdisciplinar de Alfabetización Académica para Superar las Deficiencias en la Redacción de Ensayos*. Tesis doctoral. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/4638?show=full>
- Ramos, N. L. (2019). Transdisciplinary academic literacy model to overcome essay writing deficiencies. *Tzhoecoen*, 11(4), 34–42. <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/rtzh1911.433308>
- Ríos, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios

Académicos Intercontinentales S.L.

- Riquelme, G., Aedo, V., & Pérez, C. (2019). Strengths and weaknesses present in the improvement of writing expression skills in Spanish, in undergraduate Nursing students, from the students' perspective. *Educación Médica Superior*, 33, 1–19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000100012
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calculating the reliability of a questionnaire or scale using SPSS: Cronbach's alpha coefficient. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 3, 1–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7672166>
- Rodríguez, A., Viñar, M. E., Reyno, M., & Luca, M. De. (2020). Ethics in the encounter. Reflections on the implementation of Informed Consent in qualitative research. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 261–291. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n1.12>
- Román, I. F., & Zapata, M. F. (2019). Analysis of argumentative texts prepared by Chilean students of pedagogy. *Educacao e Pesquisa*, 45, 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945197601>
- Román, M. (2007). *Aprendizaje y Curriculum: didáctica sociocognitiva aplicada*. EOS.
- Romero, C. A. (2011). Escritura académica: errores que usted no cometerá cuando redacte su artículo científico. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, 79-94. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227526007.pdf>
- Sáenz, G., & Gónzales, M. (1998). *La lectura comprensiva y las habilidades lingüísticas en el estudiante de preparatoria nocturna* [Universidad de Nuevo León]. Tesis de Maestría. <https://cd.dgb.uanl.mx/handle/201504211/3322>
- Sal, J., & Maldonado, S. (2009). Estrategias discursivas: un abordaje terminológico. *Espéculo*, 43, 1–27. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/abotermin.html>
- Samamé, A. (2018). Modelo lingüístico interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I Ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán Chiclayo (2015). Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" Facultad De Ciencias Histórico Sociales Y Educación [Tesis doctoral]. In *Universidad Nacional Pedro*

- Ruiz Gallo. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6247>
- Sánchez, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/documents/manual-de-redaccion-mayo-05-2011.pdf>
- Serafini, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós.
- Serrano de Moreno, S. (2001). "La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente", en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Buenos Aires, Año 22, No. 4, diciembre, p. 26.
- Serrano de Moreno, S. y Duque, Y. (2014). Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual, en Serrano de Moreno, S. y Mostacero, R. (comps.), *La escritura académica en Venezuela: Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 89-132), Venezuela: Universidad de Los Andes
- Torres, A. (2018). Disciplinary writing? An experience from critical reading and argumentative skills at university. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 95–124. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-95.pdf>
- Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/toulmin-stephen-los-usos-de-la-argumentacion3b3n.pdf>
- Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M., & Santibáñez, C. (2018). Written individual argumentative complexity of first-year and senior university students. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231–247. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05>
- USAL. (2020). *Redacción de trabajos académicos. Conceptos y actividades para ingresantes a la universidad*. http://bibliotecas.usal.edu.ar/archivos/bibliotecas/docs/cuadernillo_col.pdf
- Valdés-León, G. S. y Barrera, L. G. (2020). La reseña académica como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Formación Universitaria*, 13(4), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400119>

- Valdés-León, G. (2021). Lexical competence and academic writing: Learning analytics in a university writing course. *Texto Livre*, 14(1). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24560>
- Valverde, M. T. (2016). El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado [Tesis doctoral]. In *Proyecto de investigación*: <https://www.tdx.cat/handle/10803/399502?show=full>
- Van Dijk, T. (1978). *La Ciencia Del Texto*. Paidós.
- Vara, A. (2012). *7 pasos para una tesis exitosa. Desde la idea inicial hasta la sustentación*. Universidad San Martín de Porras.
- Vine-Jara, A. E. (2020). Academic Writing: Perceptions of Students of Human Sciences and Engineering Sciences at a Chilean University. *Íkala*, 25(2), 475–491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- Webster, A. (2005). *Estadística aplicada a los Negocios y la Economía*. Tercera edición. McGraw.-Hill. Interamericana.
- Webster, S., & Green, S. (2021). Scaffolded practice assignment writing to suport emergent disciplinary literacies. *TESL -EJ*, 25(1), 1–22. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=150423411&lang=es&site=eds-live>.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentacion*. <https://filosevilla2012.files.wordpress.com/2012/09/lasclavesdeargumentacion-a-weston.pdf>
- Wollscheid, S., Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2021). Prepared for higher education? Staff and student perceptions of academic literacy dimensions across disciplines. *Quality in Higher Education*, 27(1), 20–39. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1830534>
- Zambrano, L., Sarmiento, M., Aguirre, F., & Brito, J. (2020). Virtual education and academic writing in university students. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 7(2), 122–142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7779059>
- Zamora, B. (2012). *Manual de estilo para estudiantes de ciencias sociales*. Universidad Francisco Marroquín.
- Zárate, M. C. (2018). Academic writing: Difficulties and needs in higher education. *Centro Psicopedagógico y de Investigación En Educación Superior*, 2, 46–54.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100005&lng=es&tlng=es.

Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). Escritura y sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Escritura y sociedad. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf

Autores



Chanamé -Chira Ricardo

Universidad Tecnológica del Perú

Docente en la Especialidad de Lengua y Literatura. Doctor en Educación, Magister en Gestión y Docencia Universitaria, Segunda Especialidad en Tecnología e Innovaciones Didácticas. Ponente en Programas de Formación y Capacitación organizados por el Minedu. Docente de Educación Superior Universitaria a nivel de pregrado.



Santisteban Chávez Dyanne

Universidad Tecnológica del Perú

Docente en la Especialidad de Lengua y Literatura. Magister en Gestión y Docencia Universitaria, Segunda Especialidad en Tecnología e Innovaciones Didácticas. Ponente en Programas de Formación y Capacitación organizados por el Minedu - Perú. Docente nombrada en la I. E. N° 10781 Los Mestas – Mochumí – Lambayeque - Perú.



César Enrique Rojas Gonzales

Universidad Tecnológica del Perú

Docente en la Especialidad de Lengua y Literatura. Magister en Tecnología Educativa y Competencias Digitales por la UNIR México. Formador tutor, Mentor y Facilitador en Programas de Formación y Capacitación organizados por el Ministerio de Educación en convenio con UNPRG, UNT, PUCP y USIL. Docente adscrito al Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Tecnológica del Perú. Docente nombrado en la I.E Karl Weiss – Chiclayo.



Kelly Maricela Reynoso Tafur

Universidad Tecnológica del Perú

Docente en la Especialidad de Lengua y Literatura. Doctora de Educación, Magister en Investigación y Docencia Universitaria, Magíster en Administración de la Educación. Ponente en Programas de Formación y Capacitación organizados por el Minedu e instituciones privadas. Autora del libro Propuestas pedagógicas para trabajar la intertextualidad en el aula (certificado de depósito legal N°2017-15003 Biblioteca Nacional del Perú). Docente adscrito al Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Tecnológica del Perú.



Nancy Milagros Luna Puicon

Universidad Tecnológica del Perú

Licenciada en Educación. Especialidad de Lengua y Literatura. Maestría con mención en Investigación y Docencia. Docente de Educación básica y de Educación superior universitaria en las diversas universidades de la región Lambayeque, Perú. Experiencia como capacitadora en Habilidades de Lectura y escritura y Recursos tecnológicos. Especialista en Educación a Distancia.

\

ISBN: 978-9942-7049-8-6

