

Aprendizaje-enseñanza de la escritura académica según el modelo tipológico-discursivo argumentativo

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.

Aprendizaje-enseñanza de la escritura académica según el modelo tipológico-discursivo argumentativo

**Sandra Paola Coronado López
Fany Dilan Verde Luján
César Enrique Rojas Gonzales
Kelly Maricela Reynoso Tafur
Mónica Beatriz Urcia Vega**

**Aprendizaje-enseñanza de la escritura académica según
el modelo tipológico-discursivo argumentativo**

Autores

Sandra Paola Coronado López

Fany Dilan Verde Luján

César Enrique Rojas Gonzales

Kelly Maricela Reynoso Tafur

Mónica Beatriz Urcia Vega

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: 978-9942-619-02-0

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

Índice de contenidos

I.	INTRODUCCIÓN	5
II.	MARCO TEÓRICO	8
III.	METODOLOGÍA	20
3.1.	Tipo y diseño de investigación	20
3.2.	Variables y operacionalización	20
3.3.	Población, muestra y muestreo	21
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos Técnicas	23
3.5.	Procedimientos	23
3.6.	Método de análisis de datos	25
3.7.	Aspectos éticos	25
IV.	RESULTADOS	26
4.1.	Resultados de diagnóstico del nivel de aprendizaje de escritura académica argumentativa de los estudiantes	26
4.2.	Análisis de los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta	30
4.3.	Diseño del modelo tipológico-discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica	31
4.4.	Proceso de validación de la propuesta	32
V.	DISCUSIÓN	33
VI.	CONCLUSIONES	41
VII.	RECOMENDACIONES	42
VIII.	PROPUESTA	43
	REFERENCIAS	55

I. INTRODUCCIÓN

La investigación tuvo como objeto de estudio las prácticas formativas universitarias de escritura académica. En los contextos mundial, continental, nacional y regional, dichas prácticas presentan vacíos y dificultades, principalmente en estudiantes que cursan el primer ciclo de estudios universitarios.

En el contexto mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco, 2021) declaró que, antes de la pandemia por COVID-19, los niños que carecen de competencias básicas de lectura estaban en una condición deficiente. Se pensó que pasarían de 483 millones a 460 millones, en 2020. No obstante, la pandemia incrementó el número de niños con dificultades a 584 millones, en el mismo año. Aumentó más de 20 % y anuló los avances alcanzados. En contraposición con esta situación, según la ODS4: Educación, para el 2030 intenta asegurar que todos los jóvenes y, un mínimo de adultos, entre hombres y mujeres desarrollen competencias de lectura, escritura y aritmética. Sin embargo, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2021) afirma que los jóvenes universitarios peruanos interrumpieron sus estudios en un aproximado de 12 %, al inicio de la pandemia. En la costa y selva aumentó más de 16,7 y 15,1 puntos porcentuales, respectivamente, entre 2019-2020. En el contexto continental, la educación básica tiene una práctica habitual desde hace años respecto a la evaluación estandarizada de competencias comunicativas de lectura y escritura (pruebas Programa Internacional para la Evaluación de

Estudiantes o Informe PISA desde el 2001, y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, desde 1997. En cambio, en la educación superior universitaria, la evaluación de la escritura académica solamente existe como evaluación del aprendizaje, a nivel del desarrollo de las asignaturas, para verificar y valorar logros de competencias letradas, pero no existe como evaluación estandarizada, que dé cuenta de logro de indicadores macro de avance institucional o de país en estas prácticas universitarias. El dominio competente de lectura y escritura son procesos graduales, requieren de la mediación de la enseñanza, de ahí que deben seguir enseñándose en la educación superior, nivel en que se torna más compleja, pues en la labor universitaria son competencias aún no debidamente atendidas. El docente asume que el universitario ya lee y escribe, le encarga la elaboración de textos académicos (informes, monografías, ensayos), sin enseñarles cómo elaborarlos, incluso muestran disconformidades por los modos de redacción, pero no se hacen responsables de hacer algo después de expresar esas desazones (Carlino, 2021). En el nivel superior, los estudiantes develan serias deficiencias en la redacción de textos, aspectos cuyo desarrollo también requiere ser articulado con el nivel de EBR. REDLEES/ASCUN (2013) sostiene que los estudiantes de educación media no están familiarizados con la lectura de textos argumentativos, sino con los textos literarios, mientras que en la universidad se requiere que el alumno domine diversos géneros discursivos; por ello, la labor del docente universitario

es prescriptiva antes que formadora, solo da instrucciones de cómo presentar el producto; no obstante no se brindan las herramientas de construcción y acompañamiento; en este sentido, la escritura no es vista como un proceso, no se retroalimenta y no tiene versiones posteriores. En el contexto nacional, de acuerdo con los resultados de logros de aprendizaje expuestos por Ministerio de Educación (Minedu, 2019), el 85 % de estudiantes de segundo grado de educación secundaria, lee con dificultad o no entiende lo que lee. En el contexto regional, los estudiantes del primer ciclo que estudian el curso de Comprensión y Redacción de Textos I, en el ciclo 2020-I, presentan las siguientes recurrencias: (a) en el contenido, no hay ideas claramente expresadas; en el tipo de texto, no se ha interiorizado la estructura textual; en el género textual, los textos se escriben sin atender la clase de texto, más aún, en la escritura de ensayos no se asumen posturas ni plantean argumentos; en la parte formal, los textos se producen sin atender los criterios de forma. Este bloque de recurrencias se evidenció en acciones letradas concretas: los párrafos o textos argumentativos, como producto de fin de unidad, son presentados incompletos, sin coherencia ni cohesión, sin una tesis clara que responda a la controversia, o argumentos no sólidos que defiendan la postura asumida. Las consecuencias formativas derivadas indican que la competencia académica escrita, en la universidad, no tiene un nivel de desarrollo esperable. Ante la situación formativa expuesta, se traza una propuesta formativa de solución, orientada a generar una propuesta de cambio y mejora, basada en los enfoques modernos de las teorías del texto y el discurso.

El problema de investigación tuvo la siguiente formulación: ¿Cómo organizar un modelo tipológico-discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica en una universidad privada de la región Lambayeque? La investigación se justificó por su aporte teórico, sistematiza los enfoques tipológicos y discursivos de la escritura como soportes de una intervención docente alternativa en el desarrollo de la competencia escrita. Asimismo, el estudio tuvo una relevancia práctica, la ruta metodológica tiene la opción de ser replicada en otros escenarios formativos de la escritura y puede ser adecuada para la producción de otros tipos y formas de organización textual y discursiva. En lo metodológico, la investigación se desarrolló siguiendo un proceso riguroso del método científico, en que se usa instrumentos válidos y confiables; se sigue una ruta metodológica de aprendizaje-enseñanza, una secuencia didáctica desarrolladora de la competencia escrita, acorde con un patrón secuencial centrado en la construcción textual-discursiva escrita, focalizado en la potenciación de la escritura como práctica tipológico-discursiva. La investigación tuvo relevancia social por su naturaleza y sentido educativo, específicamente, contribuyó a darle sustento científico a la formación de la competencia escrita como clave del aprendizaje-enseñanza disciplinar en la formación universitaria. La escritura de textos académicos es una dimensión del desarrollo cognoscitivo del estudiante, le permite pensar desde las disciplinas, aprender los contenidos y comunicarse de manera efectiva, creativa y crítica.

El objetivo general de investigación consistió en proponer un modelo tipológico- discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica en una universidad privada de la región Lambayeque. Los objetivos específicos son: a) diagnosticar el nivel de aprendizaje de escritura académica de los estudiantes de una universidad privada de la región Lambayeque; (b) analizar los fundamentos teóricos que sustenten el modelo tipológico-discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica en una universidad privada de la región Lambayeque; (c) diseñar el modelo tipológico-discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica en una universidad privada de la región Lambayeque; (d) validar el modelo tipológico-discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica en una universidad privada de la región Lambayeque.

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de investigación ordena un sistema de antecedentes de estudio que traza las líneas seguidas por los estudios de la escritura académica en contextos universitarios. Asimismo, el marco teórico dispone el conjunto de bases disciplinares y formativas asumidas como concepción del modelo.

Mostacero (2016) propuso un modelo pedagógico multinivel fundamentado en la pedagogía del discurso, los movimientos WAC y WID, y en una revisión analítica de los modelos cognitivos de escritura. Sus objetivos fueron construir un modelo para enseñar a escribir y leer desde la pedagogía del discurso, plantear propuestas de cambio en las estrategias de enseñanza y formar en la escritura de géneros discursivos específicos, en los niveles de primaria, secundaria y superior, mediante tutoría en grupo y mutua.

Aguilar (2017), en su estudio *Plan estratégico para fortalecer habilidades de lectura y escritura en alumnos de primer año de educación superior*, tuvo como objetivo desarrollar la alfabetización académica a través de prácticas de lectura y escritura en aula para mejorar el dominio de estas habilidades. En una muestra de 16 estudiantes de la carrera de Ingeniería en Automatización y Control Industrial, de primer año, confirmó que la asignatura de Comunicación Efectiva sí desarrolla competencias en lectura y escritura. El estudio subraya el valor epistémico de la lectura y escritura como fuente de conocimiento en proceso y no solo como producto final calificable.

Díaz et al. (2017), en su estudio *Las estrategias retóricas, metacognitivas y cognitivas en ensayos escritos por futuros profesores*, aborda las estrategias retóricas, metacognitivas y cognitivas empleadas en la elaboración de un ensayo argumentativo por los docentes en preparación. Los resultados mostraron que solo fueron utilizadas en un segundo ensayo la selección de ideas, reafirmación y el resumen, pero no las estrategias de comunicación y socioafectivas. En un programa de escritura influyen la cantidad de estrategias empleadas y cantidad de alumnos que las usan cuando escriben un ensayo.

Guzmán y García (2017), en su trabajo *La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas*, se propusieron determinar en qué grado las prácticas escritoras de los docentes influye en la alfabetización académica de los universitarios. La muestra fue de 240 alumnos que cursan los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria, en cuatro universidades españolas. La conclusión indica diferencias en la alfabetización académica de los universitarios respecto a sus respuestas ante las demandas de sus profesores.

Molina (2017), en su estudio *Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario*, tuvo como objetivo comprender las prácticas de enseñanza que incorporaron el *escribir para aprender* en un taller que forma parte del plan de estudios de la carrera de Letras.

El trabajo mostró cómo los docentes de la carrera de Profesorado y Licenciatura, con el fin de dar a conocer los potenciales epistémicos de la escritura, pudieron entramar prácticas de escritura académica con prácticas de enseñanza.

Ramírez y Guillén (2018), en su investigación *La auto y la co-corrección para mejorar la habilidad escrita de estudiantes universitarios*, implementaron estrategias para suscitar la conciencia del error mediante el uso de un código y un registro de error a un grupo de universitarios. Los resultados indican que tales estrategias beneficiaron las habilidades de escritura y su conciencia de los errores de los estudiantes; también desarrollaron la auto-crítica de su escritura y la responsabilidad por su aprendizaje.

Marinkovich et al. (2018), en *El proceso de alfabetización académica en Ingeniería Civil Informática. Una aproximación a la escritura académica y sus géneros en una comunidad de aprendizaje* tuvo como objetivo entender el rol de la escritura académica en pregrado. Los resultados mostraron que la escritura trasciende el contexto académico, pues cumple un rol práctico, comunicativo y profesional en el campo de la ingeniería civil. Sin embargo, dicha significatividad de la escritura no se relaciona coherentemente con la formación, pues ella recae en una preparación tradicional, prescriptiva y normativa, que concibe mecánicamente la alfabetización académica, la atiende únicamente en sus aspectos formales y se focaliza en el producto final de escritura.

Salazar (2019), en su tesis *Modelo pedagógico discursivo para el desarrollo comunicativo del estudiante universitario Chiclayo, Lambayeque, 2017*, tuvo como objetivo elaborar un modelo pedagógico discursivo para el tratamiento de los géneros en las prácticas académicas universitarias, con miras a formar sujetos críticos. Los resultados demostraron que las prácticas lingüísticas universitarias, si bien insertan las clases discursivas académicas (ensayo, monografía, artículo científico, informe académico), las abordan bajo perspectivas lingüísticas, normativas y gramaticales; ante ello, las miradas discursivas desarrollan de otros modos la competencia comunicativa del universitario.

Ávila y Calle-Arango (2020), en su trabajo *Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década*, tuvieron como objetivo caracterizar las configuraciones epistemológicas que emergen y detectar brechas de conocimiento. Confirmaron dos grandes tendencias investigativas: cognitiva y sociocognitiva.

Boillos y Bereziartua (2020), en su estudio *Propuesta didáctica para una primera aproximación a la escritura del artículo científico en Euskera*, señala que el profesorado no tiene, en ocasiones, recursos para formar a sus estudiantes en el discurso académico propio de su área del saber. La propuesta busca mejorar la formación en educación superior y responder a las demandas educativas mediante el enfoque de géneros discursivos; asimismo, propicia el aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades discursivas para actuar en

la comunidad universitaria.

Urzúa-Martínez et al. (2021), en *Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile*, tuvieron como objetivo determinar si la participación en un programa de alfabetización académica, orientado al desarrollo de competencias de lectoescritura, tuvo efectos en el desempeño académico de estudiantes de primer año universitario. El estudio concluyó que el nivel de participación en el programa tenía un efecto positivo y estadísticamente significativo en el desempeño académico de los estudiantes. Los hallazgos ratifican la importancia de la enseñanza de la lectura y escritura como proceso situado, especialmente, durante los primeros años de universidad.

Kayaalp et al. (2021), en su estudio *Un análisis del efecto de las actividades de escribir para aprender sobre el rendimiento académico y las habilidades de autorregulación en escritura de los estudiantes*, tuvieron como objetivo investigar el efecto en el rendimiento académico por desarrollar actividades de escribir para aprender y de autorregulación. Los resultados indicaron que, gracias a los métodos de enseñanza de alta calidad, dichas actividades tienen un efecto positivo en los procesos de aprendizaje.

Calle-Arango y Murillo (2018). El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA. Tuvo como objetivo evaluar las habilidades en el ejercicio de escritura argumentativa de

estudiantes, antes y después de cursar Comunicación escrita, asignatura que ofrece el Colegio de Estudios Superiores de Administración- Cesa en el primer semestre de la carrera para mejorar sus habilidades comunicativas en proceso de dominio del discurso académico durante la carrera. Los resultados mostraron que, para los estudiantes, con resultados medios o bajos, es acertada la manera en que manejan el curso de Comunicación escrita.

Hernández y Rodríguez (2018), por su parte, en su trabajo *Creencias y prácticas de escritura* confirmaron que los perfiles de creencias transmisionales o transaccionales difieren dependiendo de la comunidad académico disciplinar de la que se provenga. El trabajo pone énfasis en desarrollar las creencias transaccionales en pregrado y posgrado, más que las transmisionales, pues estas impiden el desarrollo de aprendizajes constructivos y reflexivos.

Rapanta y Macagno (2019), en *Evaluación y promoción del razonamiento argumentativo entre los estudiantes universitarios: el caso de la escritura académica*, estudio de caso exploratorio, con método de evaluación mixta, en una muestra de siete estudiantes de primer año de doctorado, brindan aportes para la educación universitaria, la enseñanza de la práctica escrita y la promoción de habilidades de pensamiento crítico.

Moreno-Fontalvo (2020), en su estudio *Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual*, plantearon analizar el quehacer de escritura académica en estudiantes que

cursan la asignatura de construcción textual de la Universidad de la Costa en la ciudad de Barranquilla, Colombia. Los resultados confirman que el uso de una estructura textual tipo argumentativa permite mayor dominio en la composición escrita. Se concluyó que tener claridad sobre las etapas que conforman la estructura textual argumentativa impacta positivamente en las producciones textuales de los estudiantes.

Núñez (2020), en *La organización discursiva de los informes escritos por universitarios en formación inicial*, tuvo como objetivo describir las clases de informes que escriben los estudiantes del área de las Ciencias Sociales y Humanas en sus primeros años de estudio. Con un enfoque cualitativo descriptivo y una muestra de 110 informes escritos, aporta resultados que contribuyen con la elaboración de estrategias didácticas para la escritura académica y profesional, según los tipos de informes.

Schiavinato (2020), en su estudio *La escritura académica de los estudiantes de comunicación: desafíos para su incorporación al campo disciplinar*, tuvo como objetivo conocer cómo caracterizan y valoran los estudiantes de primer año de carreras de Comunicación sus experiencias de escritura en la universidad; verificó que la escritura en la universidad tiene un fuerte componente evaluativo y que los estudiantes parecieron no reconocer en ella una dimensión epistémica.

Vine-Jara (2020). *La escritura académica: Percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena*, tuvo como objetivo conocer la

percepción de dos grupos de estudiantes de una universidad chilena sobre las distintas dimensiones de la escritura académica y cuyos resultados mostraron que los estudiantes de Ciencias de la Ingeniería presentan más dificultades en la redacción que los de Ciencias Humanas, sobre todo en la textualización y revisión las diferencias son significativas. En efecto, es imprescindible educar la escritura en la universidad en las distintas especialidades y de diferente manera.

Muñoz y Pérez (2021) desarrollaron el trabajo *Elaboración de una prueba diagnóstica para medir habilidades de escritura académica*. Su objetivo fue aplicar un instrumento diagnóstico que determine el grado de alfabetización académica alcanzado por estudiantes universitarios respecto a su nivel de estudios (pregrado o posgrado). Se asume que no existen exámenes o actividades con parámetros universales capaces de medir las habilidades de escritura de todos los estudiantes en todos los contextos.

Según lo expuesto, en el bloque de antecedentes de estudio queda claro que las líneas de investigación derivadas de estos aportes son dos: (a) investigaciones relacionadas con propuestas de enseñanza vinculadas con los procesos de redacción académica; (b) investigaciones analíticas y descriptivas de prácticas de escritura académica.

El marco teórico, por su parte, como sistema de saberes disciplinares identificados y procesados, sustenta la variable independiente (modelo tipológico-discursivo argumentativo)

en sus dimensiones de *modelo fundamentado*, *modelo secuenciado* y *modelo operativizado*.

El modelo fundamentado es el modelo expresado en sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociales. Los fundamentos epistemológicos contienen la teoría del texto (tipología textual), la teoría de la argumentación (texto argumentativo) y la teoría de los géneros discursivos (género discursivo).

En el marco de los *fundamentos epistemológicos*, Duran (2020) afirma que, según Bassols & Torrent, las tipologías textuales se relacionan con el modelo de clasificación de texto presentado por Werlich, en que los textos se ordenan en función de los objetivos: (a) descriptivos, relacionados con la percepción del espacio; (b) narrativos, relacionado con la percepción del tiempo; (c) explicativos, relacionado con el análisis y síntesis de conceptos; (d) argumentativos, cuyo fin es la presentación de argumentos que explican una postura sobre un tema; (e) instructivo, da a conocer instrucciones que deben seguir para el desarrollo de una tarea determinada.

La argumentación es el tipo textual utilizado por el discurso científico. Al respecto, Bassols & Torrent dicen que, en las prácticas discursivas, la argumentación implica que el escritor emita su conclusión al destinatario y presente la razón para defender dicha conclusión. Es imperativo que los investigadores posean una competencia textual para que comprendan el discurso, identifiquen los géneros discursivos y el tipo de texto objeto de análisis.

Existe un vínculo cercano entre las esferas de la actividad humana y el género discursivo producido en ellas (Bajtín, 1998, citado en Martínez, 2005). Los textos generados en cada esfera de la actividad social humana o espacio social (académico, periodístico, literario, cotidiano) se encuadran cognoscitivamente en los marcos de la teoría de los géneros discursivos. Los géneros discursivos equivalen a las diversas posibilidades discursivas (Sánchez, 2016), organizadas según los propósitos, representaciones y valoraciones sociales, conectados con la activación de un conjunto de instrumentos letrados. El discurso muestra los sujetos discursivos: enunciador, enunciatario, tercero. La enunciación en cada género discursivo es realizada por tres sujetos discursivos integrados: hablante (Yo-enunciador), oyente (Tú-enunciatario) y tercero (Él-lo referido). El lenguaje es una práctica dialógica, enunciativa, persuasiva, en que un alguien habla algo para otro alguien. En la escritura académica la función dialógica se realiza como práctica subjetiva (posicionamiento del autor), intersubjetiva (citación de voces ajenas) y objetiva (progresión temática).

Sobre la base de esta configuración dialógica, la escritura académica concreta textualidades orgánicas descriptivas, narrativas, argumentativas, explicativas y conversacionales. Por otra parte, para Martínez (2005a y 2005b), la identidad del sujeto discursivo se compone de tres dimensiones: ethos (ético), pathos (emocional) y ratio (cognoscitivo), cuyas interrelaciones operan tripartitamente: (a) el Yo/Ethos construye su imagen como justo, sincero

y honesto; (b) el Yo/Pathos (YO en relación con el TÚ) construye su imagen como solidario y amable; (c) el Yo/Ratio (Yo en relación con el tema o la voz ajena) construye la imagen como un ser razonable y concededor del tema. La interrelación de sujetos discursivos tiene como consecuencia la argumentación verídica.

De acuerdo con Martínez (2005a y 2005b), los actos discursivos se relacionan con la entonación social enunciativa de los participantes de un discurso. Se desarrollan actos discursivos vinculados con la tonalidad intencional (enunciador), predictiva (enunciario) y apreciativa (el enunciado). En la tonalidad intencional se puede identificar

declaraciones, planteamientos, aseveraciones, promesas, reclamos, cuestionamientos, advertencias, rechazos, exigencias que construyen la identidad discursiva del Enunciador. En la tonalidad predictiva se identifican actos en que se presenta al Enunciario como aliado, enemigo o intruso, con quien se establece una relación simétrica o asimétrica: sugerencia, solicitud, aprobación, orden, autorización; incluso amenazas, advertencias, provocación y denuncia. En la tonalidad apreciativa se identifica lo referido, Aquello que se aprecia y respeta, actos como congratulaciones, condolencias, opina, respeta, se ensalza; pero también se minimiza, ironiza, burla, atemoriza, denuncia, llama la atención.

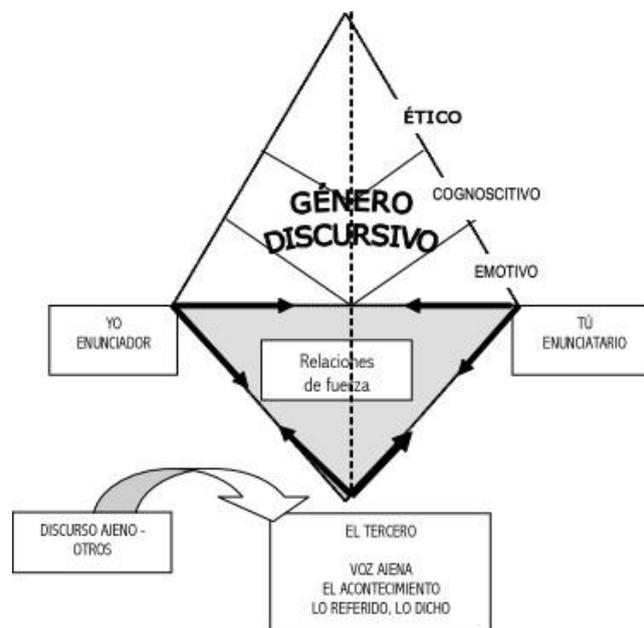


Figura 1. Construcción tridimensional del sujeto discursivo

Nota: Martínez (2005a). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso

La teoría de la argumentación puntualiza el rol del texto argumentativo (Adam, 1992) y tres aportes fundamentales. Argumentar es convencer, es decir, la argumentación es el tipo de texto cuyo objetivo es convencer a una persona o más de actuar o pensar de acuerdo con nuestros deseos o creencias. El propósito del razonamiento es hacer que los otros piensen como nosotros mediante el uso de razones, argumentos y ejemplos que muestren que nuestra posición es la mejor opción. Argumentaremos refiriéndonos únicamente a todas aquellas estrategias que tienen como objetivo convencer a una audiencia, es decir, tienen como objetivo modificar el juicio de la audiencia, conseguir su aprobación de nuestras ideas o entrar en una situación finita. Según esta definición, los textos y situaciones son los siguientes: un debate, una tertulia, un editorial en un periódico, un artículo de opinión, una carta al editor, un discurso parlamentario, un llamamiento, un anuncio, etc. La argumentación posee una estructura tradicional básica, comienza con una introducción en la que se captura la atención del lector a través de diversas estrategias. Segundo, se realiza la exposición de los hechos, aquí se presenta la propia tesis que se defenderá. Tercero, inicia la argumentación, en esta parte el escritor emplea diversas estrategias discursivas para convencer al lector de que la tesis es válida. La argumentación puede ser positiva, si los argumentos favorecen la tesis presentada, y negativa, en que se contradicen los argumentos de la antítesis. Por último, la conclusión es la que resume lo más importante de lo expuesto y reafirma la tesis de manera clara. Son cuatro los tipos básicos de

argumentos: (a) basados en la causa o consecuencia: la fuerza del argumento depende de la razón o efectos planteados, justifican el efecto a través de la razón de la misma; (b) basados en la definición: la definición de un término de la polémica o de un principio político, social o ideológico universal justifican la conclusión; (c) basados en la analogía o comparación: se presentan casos similares o ejemplos para sustentar el argumento; (d) basados en la autoridad: se identifica la opinión de especialistas en el tema para sustentar el argumento.

En el marco de los *fundamentos pedagógicos* se posiciona la teoría cognitiva del aprendizaje (aprendizaje-enseñanza). El saber aprender es el aprendizaje-enseñanza de la solución de problemas, la metacognición y la didáctica de la pregunta, una triada como propuesta pedagógica para la educación entre la sociedad de la información, el avance de la ciencia y la tecnología de la comunicación, y el consumo acrítico de la información. Por un lado, la metodología del aprendizaje-enseñanza de solución de problemas se desarrolla en cuatro fases: la contextualización de la situación problemática, el análisis de la situación problemática, la exploración de posibles soluciones de la situación problemática y la solución más aceptable de la situación problemática. Por otro lado, la metacognición es el conocimiento del propio conocimiento, es el ser consciente de las potencialidades y límites de una persona. Existen tres formas en que se manifiesta la metacognición: predictiva, concurrente y retrospectiva. La primera, es la planificación de las actividades de análisis para solucionar el problema,

como activación de conocimientos previos, objetivación, técnicas de aprendizaje, etc. La segunda es la autorregulación y acompañamiento en el desarrollo de la tarea. La tercera es el examen crítico de los aprendizajes alcanzados. Por último, la didáctica de la pregunta es una metodología para aplicar de manera creativa el conocimiento a través del planteamiento de preguntas. Estas se dividen en (a) las preguntas en el aula de clase sirven para verificar si el conocimiento se ha transferido, estas son claras, directas y entendibles; (b) las preguntas de proceso problémico son las que refieren al entendimiento de la situación polémica, alternativas admisibles de solución, toma de decisiones y evaluación del proceso; (c) las preguntas informativo-referenciales conducen a la identificación de constructos, diseño de objetos, narración de hechos y descripción y anuncio de sucesos; (d) las preguntas de inferencia son las que valoran los nexos entre constructos; (e) las preguntas de razonamiento crítico las cuales motivan al estudiante a realizar procesos de búsqueda de coherencia lógica, análisis e identificación de la opinión, argumentación para asegurar la aceptabilidad o no de una opinión (Lopera-Echeverry, 2011). Del mismo modo, Sánchez y Martínez (2020) afirman que la evaluación del y para el aprendizaje sirve para retroalimentar a docentes y alumnos acerca de su desempeño con la intención de guiar, modificar la planeación de la enseñanza y aprendizaje para que sean significativos, usando técnicas y recursos de evaluación adecuados como, por ejemplo, el ensayo.

En el marco de los *fundamentos sociales* se sitúa la teoría sociocultural del lenguaje (escritura académica). Siguiendo con la línea de explicación de las bases teóricas, la teoría sociocultural del lenguaje (escritura académica) se sustenta en los aportes de Carlino (2003, 2004 y 2005), quien menciona el siguiente sistema de proposiciones. Primero, la escritura académica posee un potencial epistémico, de esta manera Carlino (2003) asevera que la escritura no solo sirve para comunicar, sino que puede convertirse en un “instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”. Se debe escribir teniendo en cuenta el conocimiento del tema, el destinatario, el propósito de la escritura, enseñar a escribir con conciencia retórica y usarla escritura como procedimiento para explorar ideas y desarrollar el pensamiento. Segundo, la escritura académica permite crear el conocimiento. Así, Carlino (2005) sostiene que la enseñanza de la escritura académica debe desarrollar la actividad cognitiva del alumno, es decir la actividad de aprendizaje es más productiva cuando son los estudiantes quienes desarrollan actividades cognitivas en las asignaturas que los lleve a leer y escribir; en vez de solo recibir lo que el profesor dice. Asimismo, la enseñanza de la escritura académica debe centrarse en enseñar procesos y prácticas discursivas, en otras palabras, los docentes deben organizar propuestas de trabajo que permitan obtener y elaborar el conocimiento, enseñarles a indagar, aprender y pensar en un área de estudio. Por último, la enseñanza del proceso de la escritura académica se caracteriza por cuatro aspectos, Carlino (2004) puntualiza que (a) al escribir se debe tener en cuenta al lector (revisar y reescribir el texto procurando que quede totalmente claro

para el lector y de acuerdo con el propósito comunicativo); (b) no desaprovechar la potencialidad epistémica de la escritura (quien redacta transforma el conocimiento y aprende, pues para escribir se debe leer y releer, escribir y reescribir); (c) se debe revisar a profundidad un texto (revisar y reescribir el sistema de ideas inmerso en el texto); (d) no postergar el inicio de la práctica de la escritura. Por otra parte, la escritura académica plantea y argumenta una idea o tesis, la que además se caracteriza porque es elaborada por académicos y dirigida a otros académicos, cuyos temas son de interés de la comunidad académica y muestran un argumento informado (Hernández, 2016)

El modelo secuenciado es el modelo organizado en sus secuencias formativas en escritura académica argumentativa: *secuencia 1*, escribir es revisar lo textualizado es leer y releer de manera consciente cómo se ha escrito el texto, cómo se han organizado las ideas, qué estructura posee el texto; *secuencia 2*, escribir es textualizar lo revisado es escribir de manera consciente lo que se ha identificado en la revisión; *secuencia 3*, escribir es planificar desde lo textualizado es esquematizar las ideas que ya han sido conformadas en el texto.

El modelo operativizado es el modelo concretado en sus estrategias formativas en escritura académica argumentativa: *estrategia 1*, revisión de la tipologización argumentativa significa volver a leer identificando el tipo de texto; *estrategia 2*, revisión de la discursivización argumentativa significa volver a leer identificando el discurso empleado en el texto; *estrategia 3*, textualización de la

tipología argumentativa significa escribir de acuerdo a la estructura del texto argumentativo; *estrategia 4*, textualización del discurso argumentativo significa escribir de acuerdo a cómo se escriben los textos argumentativos; *estrategia 5*, planificación tipológica argumentativa significa esquematizar las ideas según la estructura del texto argumentativo; *estrategia 6*, planificación discursiva argumentativa significa esquematizar las ideas de acuerdo a cómo se escriben texto argumentativo.

El marco teórico que sustenta a la variable dependiente (escritura académica) incluye las dimensiones de *planificación, textualización, revisión y reelaboración*.

Según Gray (citado en Cassany, 2014), “escribir un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos” (p. 30). En este mismo orden, la escritura tiene como campo de acción al proceso de composición que implica que el autor planifique (*planificación*) el texto, es decir consulte fuentes de información y las procese a través de diversas técnicas de organización de ideas; a su vez genera nuevas ideas, producto de la confrontación de las ideas ya concebidas con las nuevas ideas, las cuales deberán ser organizadas jerárquicamente en un esquema, como actividad previa a la redacción (Aguirre, et. al, 2014; Cano y Finocchio, 2006). Ideas que luego escribe o textualiza (*textualización*) a través de la organización textual dialógica (el autor es consciente de por qué, para quién y qué tipo de texto

escribe). Es evidente entonces que el investigador/escritor establece una interacción dialógica entre él, como escritor, y quien lee, así se posiciona en relación con otras voces en el diálogo académico y, a su vez, controla la estructura del texto, las proposiciones semánticas, la organización textual, la responsabilidad del contenido y el posicionamiento: postura adoptada en la voz del emisor y la alineación de las otras voces (Bolívar, Beke y Shiro, 2013). Continúa con la organización textual del contenido (el autor organiza los párrafos según la estructura del texto argumentativo: introducción, desarrollo y cierre; organiza las ideas de manera coherente: estructura de ideas, según su objetivo y se apoya en la intertextualidad: comunicación entre textos); y la organización textual de la expresión (el autor organiza las ideas de manera cohesionada: estructura de oraciones, emplea estrategias argumentativas: definición, generalización, causalidad, con un léxico formal y manejo de la ortografía y gramática). Finalmente, el autor revisa (*revisión*) y edita (*reelaboración*), vuelve a leer y escribir, perotomando conciencia de la escritura del propio texto, es decir, es una etapa de escritura más reflexiva respecto a cómo se escribe, cómo se jerarquizan las ideas, cómo se organiza el texto, qué función tiene el texto, qué estructura mejora el proceso de escritura, por ello, afina y perfecciona el texto. En síntesis, reescribe y edita su planificación y el texto en su versión final, de manera consciente y crítica (Manayay, 2007; Cano y Finocchio, 2006).

A su vez, el marco conceptual que se adhiere al marco teórico ordena los siguientes conceptos: modelo, tipo, discurso, aprendizaje-enseñanza, escritura académica.

Modelo es la construcción teórica epistemológica que explica el diseño y aplicación de actividades transformadoras que serán desarrolladas por el docente y alumno en clase (Mostacero, 2017). Los modelos son constructos teórico-prácticos que representan lo esencial de una realidad con la intención de volver sobre ella para revertirla. Funcionalmente actúan como mediadores entre el conocimiento (teoría) y la realidad (práctica). Estructuralmente se organizan en un sistema de fundamentos (epistemológicos, pedagógicos, sociales) y un sistema de componentes (formativos). *Tipo* se define como el modelo abstracto, interno, esquemático de un texto. El orden esquemático se dispone acorde con el propósito interactivo del texto. El tipo equivale a la estructura textual emparentada con el formato del texto. La argumentación es el tipo de texto cuyo objetivo es convencer a una persona o más de actuar o pensar de acuerdo con nuestros deseos o creencias (Adam, 1992), quien sostiene que la argumentación. El tipo textual argumentativo posee una estructura tradicional básica conformada por la introducción, exposición de hechos, argumentación y conclusión.

Discurso es un acto social (no nace de la nada), es una práctica social, es decir se construye en interacción con los demás y depende de los lugares e intenciones de su interacción. Además, el discurso es

conocimiento porque depende de cómo las personas ven e interpretan el mundo, así como de sus procesos cognitivos para comprender y construir significados. Asimismo, el discurso es diálogo ya que se necesita de otro, de un alguien para crear texto y significados. Es diálogo, además, pues el hablar y escribir son actos sociales; en otras palabras, se habla con alguien y, se lee y escribe a alguien (Bolívar, 2013).

El *aprendizaje-enseñanza* en la teoría cognitiva del aprendizaje (aprendizaje-enseñanza), Román (2004) propone un replanteamiento que va de la enseñanza-aprendizaje al aprendizaje-enseñanza. Dicho modelo replantea nuevas tareas para el docente como mediador o facilitador del aprendizaje de sus alumnos (como grupo social, no como individuos), y arquitecto del conocimiento; ya que activa procesos y ve cómo aprende el estudiante para actuar en consecuencia en clase, como espacio en el que se organizan y reorganizan las interacciones, con los docentes como facilitadores del aprendizaje, con padres y expertos que intervengan en busca del desarrollo del pensamiento y conocimiento en el alumno). También replantea nuevas funciones para el estudiante. Debido a que los estudiantes aprenden pensando y los maestros enseñan pensando. De igual manera, Lopera-Echeverry (2011) indica que el saber aprender se entiende como el aprendizaje enseñanza de la solución de problemas, la metacognición y la didáctica de la pregunta, una triada como propuesta pedagógica para la educación en la sociedad de la información, el avance de la ciencia y la tecnología de la

comunicación, y el consumo acrítico de la información.

Escritura académica, en efecto la escritura es una práctica social, una práctica letrada común en los entornos universitarios, una forma de diálogo e interrelación con otras voces en un mismo texto, que requieren del desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Según Molina (2017), escribir es una práctica social, una forma de interacción y diálogo con otros. De acuerdo con Carlino (2004), la escritura tiene un potencial epistémico desaprovechado en el ámbito del nivel superior; dicha escritura abarca actividades como escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector, revisar de manera profunda lo escrito, y no de forma superficial y lineal, darse tiempo para armar y desarmar textos y pensamientos, y descartar ideas y ensayar la escritura desde temprano. Para Manayay (2021), en el nivel universitario se emplea la escritura para escribir el saber científico, este proceso se denomina escritura académica. Esta es una práctica social referida a lo que hacen los seres humanos. La escritura tiene diversas funciones sociales en literatura, en la publicidad, en el arte, en la administración, en la religión. Uno de estos usos sociales es la escritura académica, esta formaliza, textualiza, da forma lingüística a la ciencia, a los productos de la ciencia. También, se afirma que la escritura académica responde a un hacer investigativo, por lo tanto, todos los textos académicos que se produzcan son el resultado de dicho proceso, que sirve para comunicar a la sociedad el resultado de una investigación (Gallardo, 2020). En este sentido, la universidad debe dominar

estas prácticas de escritura con distintas intensidades de docente e investigador. Así, la escritura académica es parte fundamental de las funciones del profesor universitario (Jiménez, 2018).

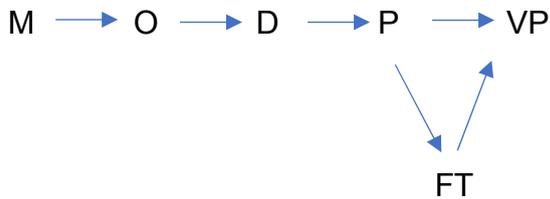
III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación tiene enfoque cuantitativo, de tipo básica. Concytec (s. f.) afirma que este tipo de investigación está orientada a un entendimiento más completo por medio de la comprensión de las fases fundamentales de los fenómenos, los vínculos que establecen los seres o de los sucesos perceptibles.

El diseño es no experimental, descriptivo-propositivo, se identifica una situación problemática para construir una propuesta de solución que proyecte la transformación de la realidad problemática identificada. Se describe una situación y se propone una solución.

El tipo de investigación se representa de la siguiente manera:



En donde:

M: Muestra

O: Observación previa

D: Diagnóstico

FT: Fundamentos teóricos

P: Propuesta

VP: Validación propuesta

3.2. Variables y operacionalización

1. **Variable independiente:** *Modelo tipológico-discursivo argumentativo*

Definición conceptual. Es el constructo textual que organiza la argumentación en su estructura interna (tipológica) y externa (discursiva). La dimensión tipológica alinea los componentes internos de un texto argumentativo. La dimensión discursiva alinea los componentes interactivos en que se inserta el

texto argumentativo. El discurso es una práctica social construida en inter- acción con los demás y depende de los lugares e intenciones de interacción (Bolívar, 2013).

Definición operacional. Constructo formativo conformado por un sistema de bases y operaciones relacionadas con el tipo-discurso académicas argumentativas, centrado en el desarrollo de las competencias de escritura académica.

II. **Variable dependiente:**
Aprendizaje-enseñanza de la escritura académica.

Definición conceptual. Es el proceso formativo orientado al desarrollo de la competencia escrita vinculada a la comunicación del saber académico. Es la práctica que pone en escrito los saberes y potencialidades epistémicas, permite construir o transformar el conocimiento (Marinkovich y Córdova 2014, citado en Mendoza, 2020).

Definición operacional. Son las prácticas de escritura que desarrolla todo estudiante en la universidad.

3.3. Población, muestra y muestreo

La población se define como la delimitación de sujetos de análisis con características similares (Batthyány y Cabrera, 2011; Arias, 2021). En esta investigación, la población de estudio estuvo conformada por 2340 estudiantes universitarios matriculados en el primer ciclo de estudios, en las distintas carreras profesionales, distribuidas en distintas secciones, de una universidad privada de Lambayeque.

Criterio de inclusión: se incluyó a estudiantes asignados en la carga lectiva 2022-I de una universidad privada de la región Lambayeque.

Criterio de exclusión: se relegó a los estudiantes de ciclos avanzados y a quienes cursan por segunda vez la asignatura de redacción. La muestra de estudio se estableció mediante un método no probabilístico por conveniencia de la investigadora. La muestra estuvo conformada por un total de 107 estudiantes, distribuidos en 4 secciones, de la universidad privada de la región Lambayeque. La distribución es la siguiente:

Tabla 1
Muestra de estudio

	SECCIONES			
	A	B	C	D
Nº de estudiantes	31	25	19	32
Total	107			

Nota. La tabla muestra el número de estudiantes por sección que rindieron el Test de escritura académica.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

Observación. Dio lugar a recoger información de las características del sujeto sobre su desempeño en las actividades de escritura académica.

Revisión documental. Lectura analítica y crítica de informes, artículos, revistas, tesis que abordan el estudio de la escritura académica.

Modelación genética. Organización de un sistema de fundamentos teóricos análogos a un sistema de conocimientos preexistentes, con agregación de cualidades propias a través de la abstracción (Reyes y Bringas, 2006).

Instrumentos

Test de escritura académica. Elaborado por la investigadora con el objetivo de recoger información sobre la escritura académica para conocer el nivel de escritura de los estudiantes. Dirigido a estudiantes universitarios y consta de 18 ítems y que además se asocia con la rúbrica de evaluación donde se contemplan criterios específicos para la valoración.

Validez

El instrumento de recolección de datos fue validado a través

de la técnica de juicios de expertos con una revisión concurrente en las diferentes etapas de construcción hasta la obtención favorable de aplicabilidad.

Confiabilidad

La confiabilidad del test de escritura académica se consiguió administrando la muestra piloto conformada por 15 estudiantes. Con similares características a la muestra de estudio donde será aplicada para fines de esta investigación, luego del procesamiento estadístico se obtuvo un grado de confiabilidad de 0,957.

3.5. Procedimientos

Se coordinó la autorización para realizar el presente estudio al Director de investigación de la universidad partícipe, quien extendió un documento de aceptación de manera oficial. El recojo de la información respecto a la escritura académica se realizó con una prueba o test de escritura académica, setuvo en cuenta las condiciones necesarias para garantizar un recojo fidedigno, con control de las variables intervinientes. Este test fue enviado de manera virtual a los estudiantes y se entregó resuelto en una carpeta Drive que los estudiantes y la investigadora compartían. La información del test se analizó y revisó con una

rúbrica. La investigadora se contactó de manera clara y directa con los estudiantes que conformaron la muestra.

3.6. Método de análisis de datos

Aplicación de la estadística descriptiva en el procesamiento de resultados del primer objetivo específico: *diagnosticar las prácticas de aprendizaje-enseñanza de la escritura académica en una universidad privada de la región Lambayeque*. La información recogida se procesó con herramientas estadísticas de tablas de frecuencias y porcentajes (Software Excel). Se usó el paquete SPSS para determinar la confiabilidad del instrumento de evaluación de la variable dependiente. Además, se empleó el método Alfa de Cronbach para conocer el grado de viabilidad del instrumento.

3.7. Aspectos éticos

De acuerdo con el Informe Belmont (1979):

- *Principio de beneficencia*. Elaboración y aplicación de un test de escritura cuidadosamente analizado, sus resultados son confidenciales y de uso exclusivo de la investigación.
- *Principio de no maleficencia*. La investigación no pone en peligro la integridad del participante.
- *Principio de autonomía*. Elaboración y aplicación de un test de escritura con previo conocimiento del objetivo de estudio y con consentimiento

delestudiante.

- *Principio de justicia*. Se tomó en cuenta la participación de todos los estudiantes de una sección, ningún estudiante fue discriminado.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados de diagnóstico del nivel de aprendizaje de escritura académica argumentativa de los estudiantes

Los resultados de diagnóstico corresponden a las dimensiones de planificación, textualización, revisión y reelaboración de un texto argumentativo. Cada dimensión se asocia con distintos modos de desempeños letrados de los

estudiantes, adecuados a los momentos de producción escrita, pues la construcción de un escrito académico sigue un proceso que incluye estos pasos: (a) el texto se planifica; (b) lo planificado se textualiza; (c) lo textualizado se revisa; (d) lo revisado se reelabora. Es una continuidad encadenada, en que una fase se integra en la siguiente. Los niveles de desempeño escrito argumentativo se marcan con la escala deficiente, inicio, en proceso y logrado.

Tabla 2
Resultados de la dimensión de planificación

Nivel	f	%
Deficiente	27	25,23%
Inicio	72	67,29%
En proceso	8	7,48%
Logrado	0	0%
Total	107	100%

Nota. La tabla muestra la frecuencia de la dimensión de planificación tomada del Test de escritura académica.

En la dimensión de planificación (Tabla 2), el 25,23 % de estudiantes se ubicó en el nivel deficiente; 67,29 %, en nivel inicio; 7,48 %, en proceso, y 0 % en logrado. La planificación textual es la representación mental del conocimiento que el escritor empleará durante el proceso de escritura; el plan se expresa con frases breves y claras, pero, a la vez, abstractas. La planificación es una acción previa a la actividad de escritura. Muchas veces el escritor inexperto obvia este subproceso. Los estudiantes que se hallan en inicio (67,29 %) conformaron una base importante para intervenir formativamente, pues la propuesta proyectada preverá su transformación

y tránsito hacia el nivel en proceso. Si hay un acto de planificación, pero en estadobásico, ligado al planteamiento de esquemas en ciernes, pero formativamente relevantes, porque situaron a los estudiantes en un punto de partida con sesgo homogéneo respecto a la planificación textual, reforzado por el 7,48 % de proceso. Aun así, el 25,23 % que marca deficiente, estableció una segunda entrada de acción formativa a nivel de planificación escrita, esta vez, desde una acción sobre un estado prebásico en los actos previos de esquematización y proyección del escrito.

Tabla 3
Resultados de la dimensión de textualización

Nivel	f	%
Deficiente	29	27,10%
Inicio	57	53,27%
En proceso	20	18,69%
Logrado	1	0,93%
Total	107	100%

Nota. La tabla muestra la frecuencia de la dimensión de textualización tomada del Test de escritura académica.

Los resultados de textualización (Tabla 3), indican que el 27,10 % se halla en el nivel deficiente; el 53,27 %, en el nivel inicio; el 18,69 %, en el nivel en proceso; el 0,93 % en logrado. La textualización pone en escritura lo planificado; el autor organiza las ideas en el texto según los aspectos *dialógico* (el autor es consciente de por qué, para quién y qué tipo de texto escribe), *contenido* (el autor organiza los párrafos según la estructura del texto argumentativo: introducción, desarrollo y cierre; organiza las ideas de manera coherente: estructura de ideas, según su objetivo; se apoya en la intertextualidad: comunicación entre textos), y *expresión* (el autor organiza las ideas de manera cohesionada: estructura de oraciones, emplea estrategias argumentativas: definición, generalización, causalidad, con un léxico formal y manejo de la ortografía y gramática). Los resultados

mostraron que los estudiantes tienen mejores desempeños en textualización que en planificación. En este sentido, el punto de partida de la propuesta es plausible de activarse con los estudiantes que se encontraron en el nivel inicio. La textualización favorece la reflexión sobre la planificación, opera una actividad reconstructiva sobre las ideas que motivaron la planificación. Los resultados de textualización evidenciaron un mayor porcentaje de estudiantes situados en proceso, a contraparte de la planificación, en clara muestra que no necesariamente un texto escrito se apoya en un texto planificado, pues la escritura misma del texto se provee no solo del plan previo, sino de saberes contextuales activados por el estudiante productor, situación que torna recursivo el proceso de escritura, hace posible ir de lo textualizado a lo planificado.

Tabla 4
Resultados de la dimensión de revisión

Nivel	f	%
Deficiente	29	27,10%
Inicio	46	42,99%
En proceso	32	29,91%
Logrado	0	0%
Total	107	100%

Nota. La tabla muestra la frecuencia de la dimensión de revisión tomada del Test de escritura académica.

Los resultados de revisión (Tabla 4) señalan que el 27,10 % de estudiantes se encuentra en el nivel deficiente; el 42,99 %, en el nivel inicio; el 29,91 %, en el nivel en proceso; el 0 %, en logrado. Los niveles de inicio y en proceso estuvieron equilibrados, ambos hacen un 72,9 % de estudiantes en proceso de aprendizaje. La mejor interiorización de los procesos de

escritura se hace efectiva en la revisión, etapa con gran potencial formativo, pues se aprende a escribir cuando se revisa el texto, revisar es volver a escribir tomando conciencia de la escritura del propio texto, es decir, es una etapa de escritura más reflexiva, cómo se escribe, jerarquizan ideas, organizan el texto, qué función tiene el texto, la estructura, normas de

estilo, para mejorar el proceso de escritura. Revisar es un acto más formativo en el proceso de la escritura, afina y perfecciona el texto. La textualización se beneficia de la revisión, a través de la propuesta, los estudiantes han de pasar de *inicio* a *en proceso*. Los datos mostraron igualmente una tendencia fuerte de los estudiantes hacia posiciones reflexivas respecto a sus

escritos, y esa toma de posición reflexiva -cuyos mayores porcentajes están en inicio y proceso- tributan hacia mejores proyecciones de textualización y, por ende, de planificación textual. La revisión se posiciona como un subproceso regulador de las acciones de mejoramiento textual y búsqueda de una mayor cohesión entre lo planificado y textualizado.

Tabla 5
Resultados de la dimensión de reelaboración

Nivel	f	%
Deficiente	37	34,58%
Inicio	64	59,81%
En proceso	6	5,61%
Logrado	0	0%
Total	107	100%

Nota. La tabla muestra la frecuencia de la dimensión de reelaboración tomada del Test de escritura académica

Los resultados de reelaboración (Tabla 5) indican que el 34,58 % de estudiantes se encuentra en el nivel deficiente; 59,81 %, en el nivel inicio; 5,61 %, en el nivel en proceso; 0 %, en logrado. En este subproceso, los estudiantes están en el nivel deficiente, 34,58 %, pues los espacios de respuesta se mostraron en blanco. Además, en el nivel inicio se ubicó el 59,81 % de estudiantes, quienes reescriben el texto sin tener en cuenta las revisiones efectuadas en las etapas de planificación y textualización. Es claro que el estudiante no autoevalúa su proceso de redacción, no es consciente de esta etapa y opta por copiar y pegar la versión preliminar de su texto. En el nivel en proceso también se ubicaron estudiantes que reelaboraron su texto, pero como un texto mínimamente

reflexivo, pues solo modifican aspectos formales (ortografía, puntuación, uso de conectores) y no de contenido.

Tabla 6
Resultados de la escritura académica

VAR	f	%
Deficiente	29	27,10%
Inicio	61	57%
En proceso	17	15,89%
Logrado	0	0%
Total	107	100%

Nota. La tabla muestra la frecuencia de la variable dependiente tomada del Test de escritura académica

Los resultados de la variable escritura académica (Tabla 6), muestran que los estudiantes que se hallan en nivel inicio y en proceso hacen un total de 72,89 %. En este nivel, los estudiantes sí escriben un texto, pero no es, en rigor, un texto argumentativo, pues escriben sin identificar el destinatario, el propósito comunicativo y el registro, carece de habilidades para investigar sobre los temas de estudio en buscadores como Google Académico, revistas o repositorios y no procesan la información. No realiza un proceso reflexivo de organización y generación de ideas para la etapa de planificación textual. Por eso, al pasar a la siguiente etapa de textualización, el estudiante copia las ideas de las fuentes de información y las presenta en desorden, sin precisar una tesis clara ni plantear argumentos que defiendan su postura y sin estructurar párrafos de acuerdo con las estrategias argumentativas, no relaciona coherentemente las ideas, no existe una lógica interna entre la tesis, el argumento y el fundamento ni hace un uso adecuado de los diversos recursos cohesivos.

4.2. Análisis de los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta

El soporte científico de la propuesta se construyó a partir de un proceso de búsqueda de enfoques y teorías portadoras de datos confiables; se identificó aquellos campos disciplinares relacionados con la temática de investigación; se priorizó información y se optó por las más pertinentes. Tres fundamentos sustentan el modelo tipológico-discursivo argumentativo, constructo que funciona como variable

independiente. Primero, el *fundamento epistemológico* que sustenta la teoría textual y la teoría discursiva. La teoría textual aporta la dimensión tipológica o estructural del texto argumentativo académico escrito, su esquemática o superestructura que actúa como diseño argumentativo; toda organización escrita se apoya en un soporte secuencial interno, definido por la modalidad discursiva que asume el texto. La teoría discursiva, por su parte, contribuye con la dimensión enunciativa-comunicativa del texto argumentativo académico escrito, explica su puesta en acto comunicativo, determina sus líneas de interacción vinculantes de un argumentador con un argumentatario, situados en un contexto argumentativo, con despliegue de intenciones y estrategias argumentativas. Segundo, el *fundamento pedagógico*, que explica la teoría formativa, contribuye al modelo con el sustento de la dimensión docente, cede prioridad cognitiva a la mediación didáctica del aprendizaje-enseñanza; lo pedagógico subsume e implica lo epistemológico, pues esta fundamento no actúa en sí mismo sino en tanto base que dispondrá de una orientación formativa; la formación dirigida por el fundamento pedagógico, toma forma de aprendizaje-enseñanza, es decir, reposiciona los procesos formativos cediéndole prioridad a las transformaciones interno-externas de los estudiantes (sus aprendizajes), cambios que marcan el sentido asumido por los procedimientos de enseñanza. Por último, el *fundamento social*, se explica en la teoría escrita, que aporta la condición epistémica que demanda la escritura argumentativa académica en escenarios de práctica escritural

universitaria. Según el fundamento social, la escritura, como práctica universitaria, no se reduce a sus aspectos técnico-normativos, sino que se le encara desde sus roles en las prácticas sociales, en este caso, en la práctica universitaria, espacio propio en que la escritura académica ejerce poder, tiene valores simbólicos que la prestigian, dispone de sus sistemas de producción, recepción y circulación, con sus productos textuales específicos; la escritura académica argumentativa forma parte de una esfera de uso social del lenguaje.

4.3. Diseño del modelo tipológico-discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica

El diseño del modelo tipológico-discursivo argumentativo tiene como base el diagnóstico del nivel de aprendizaje-enseñanza, cuyo insumo da la base fáctica requerida a los diferentes enfoques y fundamentos teóricos.

En este sentido, el modelo se estructuró en bases teóricas y componentes formativos. Las bases teóricas son textuales (tipología textual), discursivas (género discursivo), argumentativas (texto argumentativo), formativas (aprendizaje-enseñanza) y escritas (escritura académica). Los componentes formativos incluyen la intención formativa (competencia, capacidades), el contenido formativo (unidades, temas), el método formativo (secuencias, estrategias) y la evaluación formativa (desempeños, instrumentos). Cabe agregar que, del análisis de los resultados, se concibió seguir una estrategia de enseñanza no lineal, sino

recursiva para la enseñanza de la escritura académica, la cual iniciaría con la revisión, seguiría con la textualización y terminaría con la planificación.

El modelo se sustentó en tres pilares: aprender a aprender, enfoque sistémico y visión transformadora. A su vez, la dinámica formativa del modelo se rigió por los principios de pertinencia, innovación e interacción. También presenta las siguientes características: integralidad tipológico-discursiva, recursividad escrita, centralidad cognitivo-problémica, unidad epistémico-escrita. Estas características optimizan el modelo como constructo alternativo.

4.4. Proceso de validación de la propuesta

La propuesta fue validada bajo la técnica Delphi, participaron tres doctores expertos en la especialidad de Lenguaje, quienes aportaron en cada fase de revisión, potenciaron la construcción de la propuesta en su estructura y contenido. Se recibió la opinión favorable y la factibilidad de aplicación. Las apreciaciones, observaciones y sugerencias de los expertos posicionaron la validez de las condiciones de aprobación y aplicación, y garantizaron la viabilidad de la propuesta.

V. DISCUSIÓN

Se delineó el objetivo general de estudio: proponer un modelo tipológico-discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica, debido a que los estudiantes universitarios, por un lado, no están familiarizados con las tipologías textuales, hecho refrendado en la afirmación de Vine-Jara (2020), en *La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena*, en el sentido de que es complejo para los estudiantes, y en especial los de ingeniería, dominar las secuencias textuales, pues desconocen las tipologías textuales. Es oportuno mencionar que los textos no son exactamente solo narración, o solo descripción, sino que un mismo texto puede, por ejemplo, ser un texto narrativo, pero incluir descripciones, a la vez. Por otro lado, los estudiantes no dominan estrategias discursivas que les permitan estar aptos para elaborar diversos tipos de textos. A partir de la constatación de estas brechas formativas, en el nivel superior se intenta introducir a los estudiantes en la cultura discursiva de las disciplinas, hacer con ellos un recorrido por un nuevo camino: la producción escrita del texto argumentativo académico. En esta línea, Núñez (2019), en *La organización discursiva de los informes escritos por universitarios en formación inicial* respalda esta afirmación y expresa que los programas de escritura académica logran que el estudiante universitario domine las particularidades desde cada uno de los géneros discursivos. Del mismo modo, Díaz, Ramos y Ortiz (2017), en su

estudio *Estrategias retóricas, metacognitivas y cognitivas en la escritura de ensayos de los candidatos a maestros*, declara que es imperativo que los docentes estén en la capacidad de acompañar el proceso de escritura de sus estudiantes para mostrar el uso de las diferentes estrategias y técnicas en la elaboración de textos académicos. No obstante, se creyó oportuno sistematizar la información acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura. Mostacero (2016), en su artículo *La pedagogía de los géneros discursivos: antecedentes, fundamentos y perspectiva innovadora* explica su Modelo Pedagógico Multinivel (MPM) y menciona que aún con lo que ya psicolingüistas, metodólogos lingüistas y pedagogos han establecido, se requiere de otra mirada: la pedagogía del discurso y de los géneros discursivos como un aporte para abordar el siguiente campo de temas: tareas y estrategias para reescribir géneros académico-científicos

y profesionales, características retóricas y especializadas en cada disciplina, formación de los docentes, el análisis de los tipos de discursos y de géneros.

En el diagnóstico del nivel de aprendizaje de escritura académica de estudiantes del I ciclo de estudios de una universidad privada de la región Lambayeque, la dimensión de planificación obtuvo un total de 67,29 % de estudiantes en nivel inicio, mientras que el 7.48 % se encuentra en proceso. Los estudiantes ubicados en el nivel inicio únicamente consultan, leen y procesan fuentes de información, y solo utilizan la técnica del subrayado. Sin embargo, a pesar de que el estudiante mínimamente busca fuentes de información y las procesa, sí genera ideas, pero las copia literalmente de las fuentes que él agregó, o las toma de lo que su experiencia le dice, de aquello que conoce en su práctica real, de lo que cree, pero no basado en las evidencias de su búsqueda de información, es decir, su práctica de escritura es empírica. Si el estudiante no escribe sobre la base de fuentes, entonces muestra una debilidad productiva escrita, pues el trabajo universitario demanda de una escritura documentada y no de una escritura empírica. Asimismo, los estudiantes se ubican en el nivel inicio dado, que no elaboran el esquema de ideas o plan de escritura, redactan el texto sin que las ideas sigan una organización preestablecida, las anotan intuitivamente, no reflexionan ni generan nuevas ideas a partir de las fuentes de información. Los resultados son corroborados por Vine-Jara (2020) en *La escritura académica: Percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y*

Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena, quien sostiene que de un grupo de estudiantes de Ingeniería un poco menos de la mitad aproximadamente se opone a que su texto inicie con un esquema de ideas y por ende señalan que no tienen claro con qué intención comunicativa escriben ni a quién se dirigen, es decir, escriben por escribir sin planificación previa. Asimismo, Carlino (2004) afirma que cuando se solicita la elaboración de un texto académico a los estudiantes, ellos escriben de momento, sin generar nuevas ideas, sin tener conciencia de lo que planean escribir, hecho que, además, lo llevará a escribir sin un punto de vista personal y termina reproduciendo lo que los textos consultados dicen. Por lo tanto, es importante considerar que los datos obtenidos permiten identificar que los estudiantes se encuentran en el nivel inicio, pero que además estos estudiantes pueden pasar al siguiente nivel, en proceso, y quienes se encuentran en 7.14 %, en proceso, pueden transitar hacia el nivel logrado mediados por la puesta en acto de la propuesta, dado que se trata de procesos dinámicos que pueden transformar las acciones y efectos del aprendizaje-enseñanza. En tal sentido, iniciar el proceso de escritura sin una planificación previa y eficiente deriva en una redacción que debilita su coherencia y se desatiende del propósito del texto y la organización de ideas.

Los resultados de diagnóstico, en la dimensión de textualización, dan cuenta de que el 12,86 % se halla en el nivel deficiente, el 62.86 % en el nivel inicio, el 22.86% en el nivel en proceso, y el 1,43 % en logrado. Es decir, los

aprendizajes de los estudiantes se hallan en el nivel inicio, no plantean la tesis y los argumentos respectivos a partir de un proceso reflexivo conectado con la generación de ideas; no plantean evidencias y soportes que fundamenten sus argumentos y tampoco asumen un posicionamiento propio en sus escritos. Asimismo, existe una limitada o carente coherencia, pues en muchos casos las ideas escritas no se vinculan unas con otras, incluso dentro de un mismo párrafo; no se centran en fundamentar o explicar el argumento previamente planteado. Además, en algunos casos, no presentan una sólida explicación, se desvían del tema, caen en repeticiones, vacíos de información y contradicciones. De hecho, el proceso argumentativo es complejo, pues implica que el estudiante asuma una postura y la defienda con sus propios argumentos, adecuados y explicados con coherencia y cohesión. Cabe agregar que estas prácticas dependen de la capacidad del estudiante para saber elaborar su discurso apoyado en actividades cognitivas como la observación, el análisis crítico de otras posturas hechas por otros autores, la descripción, etc. (Moreno-Fontalvo, 2020). Por otro lado, las dificultades en la satisfacción de las condiciones de cohesión se expresan en los procedimientos de paso de una idea a otra sin apelar a la funcionalidad instrumental de los conectores lógicos, se hace manifiesta la redundancia léxica, con matices de uso inadecuado, no se construyen adecuadamente las oraciones, son agramaticales y no se opta por la atención y aplicación de las normas y recursos ortográficos. Esta condición fáctica de los resultados las corrobora Nothstein et al. (2016), en su libro *Lectura y escritura: prácticas,*

instituciones y actores, quienes aseveran que el estudiante tiene dificultades para cumplir con su rol de enunciador, para explicar ideas haciendo uso de estrategias explicativas que le permitan construir un discurso articulado en el texto. Entonces, sobre esta base fáctica surge la necesidad de elaborar propuestas didácticas en la universidad que impulsen el desarrollo de estrategias discursivas (Nothstein et. al., 2016), dado que, si se requiere que el estudiante universitario aprenda, entonces debe optar por analizar y escribir textos, así como participar de la cultura discursiva de las disciplinas (Carlino, 2003). En este marco de evidencias de escritura universitaria diagnosticada, queda claro que los desempeños estudiantiles muestran patrones recurrentes de no asimilación o incorporación en las formas, convenciones y normas dispuestas por las comunidades académicas para la producción textual propia de sus esferas. Las competencias estudiantiles no satisfacen distintos frentes de escritura, desde las propiamente formales-normativas como las dimensiones gramaticales y ortográficas, hasta las propiamente comunicativo-discursivas que demandan la toma de posición del productor textual y el manejo de las intertextualidades, pasando por las propiamente tipológico-semánticas que exigen asignarle organicidad interna a las ideas y sus vínculos funcionales con las secuencias tipo que delinean la tesis, argumentos, conclusiones, premisas, respaldos.

Los resultados de revisión permiten conocer que el 18,57 % de estudiantes se ubica en el nivel deficiente; el 41.43 %, en el nivel inicio; el 40 %, en el nivel en

proceso, y el 0 % en logrado. El nivel inicio es indicativo de la casi ausencia de control de los procesos de planificación y escritura, no realiza la autoevaluación de la coherencia, cohesión, los modos y estrategias del lenguaje para argumentar y convencer al lector, y tampoco se toma atención reflexiva respecto a los aspectos normativos de la ortografía y la gramática. Tampoco se detecta acciones reflexivas sobre la forma y contenido del mensaje, una disposición por repasarlo, ya no desde la posición de escritor (emisor), sino de receptor (lector). Los resultados coinciden con los aportes investigativos de Calle-Arango y Murillo (2018), quienes explican que son muy pocos los estudiantes universitarios que pueden asumir una postura y defenderla después de haber reflexionado y generado nuevas ideas a partir de cierta información relacionada con el tema. Sin embargo, es preciso señalar que la escritura como proceso cognitivo consiste en transformar en ideas escritas las ideas pensadas. Diversos estudios confirman que los estudiantes universitarios escriben textos, pero no dirigidos por procesos cognitivos que les permitan acceder a niveles de pensamiento crítico, sino por procesos de copiado de las ideas que forman parte de los textos originales. Al respecto, se considera que los hallazgos realizados en las prácticas de revisión textual constituyen un aporte de este estudio, pues se tiene evidencias relacionadas no con los textos como productos acabados, sino como resultados de escritura, abiertos y dispuestos a la reescritura, los textos se conciben como escritura en permanente construcción, con implicancias de procesos situados en el acto de volver a escribir avalados por las miradas reflexivas y las tomas de

decisión de los propios autores. Los estados y niveles de aprendizaje en que se halla la revisión textual son pertinentes y significativos para un enfoque tipológico-textual de la escritura académica argumentativa, primero, porque posibilita la ubicación transversal del acto de revisar, se trata de la mirada atenta de lo planificado y textualizado en función de sus ajustes normativos, semánticos, estilísticos y enunciativos; segundo, por su condición reflexiva, que cede razones, bases o sustentos a las opciones y decisiones de revisión, y afina la competencia metalingüística del escritor-lector; tercero, por su puesta en acción colectiva, que la convierte en una práctica interactiva y dialógica, comunitaria; cuarto, por su fuerza integradora de los roles del productor del texto dándole también el rol de lector de su propio escrito.

En este estudio, los resultados de la dimensión de reelaboración permitieron saber que el 34,58 % de estudiantes se sitúa en el nivel deficiente; el 59,81 %, en el nivel inicio; el 5,61%, en el nivel en proceso, y el 0% en logrado. Los estudiantes que forman parte del nivel inicio, reescriben el texto sin tener en cuenta las revisiones de la planificación y textualización, no autoevalúan su proceso de redacción, no son conscientes de la etapa reescritura y, por lo tanto, optan por la copia y el pegado de la versión preliminar de su texto, a modo de acto mecánico. Esta situación coincide con lo investigado por Vine-Jara (2020) en estudiantes de Traducción e Ingeniería. Los estudiantes del primer grupo solamente corrigen errores gramaticales, es decir, focalizan su atención en el nivel

superficial, conservan las ideas, no están dispuestos a mejorarlas, sus imprecisiones no las toman como una fase en que deban repensar la elaboración de su tema, replantear sus ideas, optar por la reescritura, como un todo, en tanto unidad textual, no a nivel de palabras o frases (Carlino, 2004). Los estudiantes del segundo grupo se ubicaron en una situación más compleja aún, pues no tienen tiempo para revisar su texto. Lo más grave en este estudio, es que casi la mitad de los estudiantes no corrige sus errores, conserva sus ideas, no las reescribe porque no los ven o identifican. En este sentido, la mirada diagnóstica de la reelaboración, como una extensión de la revisión, también es un indicador de contribución a la línea de los antecedentes, pues enfatiza la condición dinámica de la práctica de escritura académica. En la reelaboración, lo tipológico es situado como foco de atención del conjunto textual y de cada uno de sus componentes esquemáticos (tesis, argumentos, conclusiones), adscritos a ellos los contenidos, formas y modos vinculados con la argumentación. Asimismo, en la reelaboración, lo discursivo también es examinado y vuelto a poner en escritura garantizando las adecuaciones a las condiciones enunciativas de la argumentación. De esta manera, la reelaboración es una instancia de revisión-textualización que hace más consistente la condición tipológico-discursiva de la argumentación académica escrita.

Acerca de la intención *analizar los fundamentos teóricos que sustentan el modelo tipológico-discursivo argumentativo*, los hallazgos se corresponden con la construcción

sistematizada de un conjunto de ideas y proposiciones que sitúan la escritura académica argumentativa en el campo cohesionado de las disciplinas epistemológicas, pedagógicas y sociales, espacio global de fundamentación en que cada unademarka una línea de base del modelo propuesto: lo epistemológico posiciona el sentido de las categorías textual (el producto escrito), discursiva (la producción escrita) y argumentativa (el producto-producción con fines persuasivos); lo pedagógico prioriza el aprendizaje como foco de atención de la mediación docente en escritura académica argumentativa; lo social da lugar a la escritura académica como práctica social y sienta las bases de un tratamiento integral, articulador de procesos propiamente técnicos con procesos inherentemente situados en comunidades de práctica escrita. En relación con estos hallazgos, Ríos (como se citó en Mostacero, 2012) también afirma que son necesarios los fundamentos epistemológicos: teoría de aprendizaje significativo, aprendizaje estratégico o metacognitivo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por imitación, pues en ellos se basan las propuestas pedagógicas útiles para enseñar lengua, así como también las teorías sobre el discurso, los géneros discursivos, la enunciación.

Sobre el propósito *diseñar el modelo tipológico-discursivo argumentativo*. La propuesta se diseñó luego de la aplicación de una prueba o Test de Escritura Académica, TEA, en que se registraron datos acerca del nivel de aprendizaje de escritura académica argumentativa de un grupo de estudiantes del I ciclo de estudios de nivel superior. Los datos se analizaron y permitieron identificar hallazgos y procesos que contribuyeron con las evidencias, constataciones y sentidos fácticos de una práctica de escritura académica argumentativa concreta, la cual, ponderada como problemática, requirió del diseño de propuestas alternativas de solución formativa. El diseño de la propuesta movilizó tres órdenes de actividades. En primer lugar, la proyección ejecutiva de la propuesta surgió desde un diagnóstico que situó los niveles reales de aprendizaje escrito de un grupo de estudiantes, escenario en que el nivel de inicio dispone de dos direcciones: de una parte, una acción de traslado de los estudiantes desde el nivel de inicio hacia el nivel de proceso; de otra parte, un desplazamiento desde el nivel deficiente hacia el nivel de inicio. En segundo lugar, el análisis de datos dio pie a la conformación de una estrategia de aprendizaje escrito no lineal, sino recursivo, dado que el ordenamiento aplicativo de la propuesta no sigue la secuencia planificar-textualizar-revisar, sino el sentido revisar- textualizar-planificar. Carlino (2004) dice que los estudiantes revisan sus escritos de manera lineal, siguiendo el modelo de planificación, textualización y cierre, asumiendo en la revisión solo cambios superficiales gramaticales u ortográficos,

aspectos importantes pero superficiales dentro de todos los conocimientos que conforman la escritura (Cassany, 1997), sin concebir la idea que aun estando en la etapa de revisión, el escritor puede volver a repensar en el tema, inferir nuevas ideas (planificación) y desarrollar conocimiento, aspectos que lo llevarían a reescribir su texto (textualización). El diseño de la presente propuesta empieza revisando textos en general, se pasa a textualizarlos y luego se reflexiona acerca de qué posible plan dio origen al texto producido, en un transcurrir formativo en que el estudiante va tomando conciencia y posición reflexiva respecto a los procedimientos de la escritura que él mismo ejecuta; la revisión afina la textualización, en un proceso gradual que conlleve una labor estudiantil con textos claros y sencillos, estrategias pausadas, ejemplificación de las acciones de búsqueda y procesamiento de información, acompañamiento docente, planificación colaborativa con estudiantes que

se hallen en los niveles logrado y en proceso. En tercer lugar, la formación en escritura académica argumentativa opera como un proceso dinámico y global en sus dimensiones de planificación, textualización y revisión, situando cada subproceso en el marco de condiciones reales de aprendizaje del grupo de estudiantes en formación.

En relación con la búsqueda de *validación del modelo tipológico-discursivo argumentativo*, la propuesta fue ubicada en mesa y agenda de un grupo de expertos que la examinaron, valoraron y juzgaron en su funcionalidad, constitución y coherencia. El modelo sitúa, en sus aspectos centrales, un sistema de bases disciplinares y formativas, y un sistema de componentes formativos, en sus aspectos funcionales opera como mediadora entre estado reales e ideales de práctica escrita académica universitaria, y en sus dimensiones marco dispone de sustentos institucionales (pilares, principios, rasgos). De tal manera, el modelo no solo deviene en una propuesta formativa cohesionada en sus formantes internos, sino también en una formulación situada en el sentido marcado por las intenciones y lineamientos institucionales.

Para la elaboración del instrumento de diagnóstico se hizo la adecuación de un instrumento de estudio de una investigación, como propuesta de evaluación de la escritura académica de Andueza (2019), junto con los aportes de tres expertos que ayudaron a obtener un mejor producto. En esta vía, la metodología de estudio cubrió

adecuadamente las dos etapas del tipo de investigación efectuada: descriptiva y propositiva. En la etapa descriptiva, la metodología facilitó caracterizar fácticamente la situación de la competencia de escritura académica argumentativa de los estudiantes de primer ciclo de estudios, relievándola como estado de realidad formativa a atender. En la etapa propositiva, la metodología permitió diseñar el modelo tipológico-discursivo-argumentativo, como planteamiento formativo alternativo que habrá de intervenir sobre el estado de realidad cedido por el diagnóstico. En este sentido, la metodología seguida dispuso de dos fases generales adecuadas a las dos etapas del tipo de investigación realizada. El diagnóstico (descriptivo) exige de un modelo (propositivo); a la inversa, el modelo opera sobre lo diagnosticado. Cabe mencionar que la aplicación del test de escritura académica se realizó de manera virtual, en escenarios de pandemia. Los estudiantes dispusieron de más tiempo para el desarrollo de la actividad, normalmente la pudieron desarrollar en ocho horas, pero tuvieron hasta dos semanas para desarrollarlo, pues no iniciaban juntos y los plazos se establecían para todos por igual. Aunque, tuvieron más tiempo asignado, los resultados no han sido óptimos. Significa que la etapa diagnóstica, no obstante realizarse en condiciones poco favorables para una efectivización presencial, sí tuvo atención en cada uno de sus procedimientos, de tal modo que cada acción suya satisfaga las condiciones de un proceso investigativo.

La relevancia de la investigación radica en la importancia social formativa universitaria del estudio, pues se identifican situaciones formativas reales de los estudiantes universitarios de primer ciclo de estudios, como base para la búsqueda de alternativas de desarrollo de sus competencias académicas escritas. La relevancia es, principalmente, pedagógica, tiende hacia el mejoramiento de la didáctica de la escritura académica, incide en la formación de la competencia académica escrita, a través de la disposición secuenciada del aprendizaje-enseñanza focaliza las transformaciones de los saberes escriturales de los estudiantes, en tanto sujetos centrales de los procesos formativos. En el contexto universitario actual, la escritura académica ha cobrado mucha relevancia y le plantea retos a la formación universitaria, con miras a posicionar a los estudiantes como sujetos competentes dentro de esas prácticas. Aún más, la argumentación es un tipo

textual y una acción discursiva emblemática en los espacios de la producción escrita académica, y, en tal sentido, su focalización como referente de escritura intensifica la relevancia del estudio descriptivo-propositivo realizado. De otro lado, la investigación apuesta por un enfoque cognitivo de la escritura destaca los procesos cognitivos de planificación, textualización y revisión, pero no en sentido lineal, sino recursivo, dinámico y flexible, adecuado a las condiciones reales de los estudiantes, percibiéndolos como sujetos individuales y colectivos de aprendizaje, supuestos y condiciones que favorecieron revertir la linealidad en dinamicidad marcada por la relación *revisión, textualización y planificación*, vínculos dinámicos en que, además, tienden a adherirse los saberes contextuales de los estudiantes productores, y la condición de punto de partida y transversalidad de la revisión.

VI. CONCLUSIONES

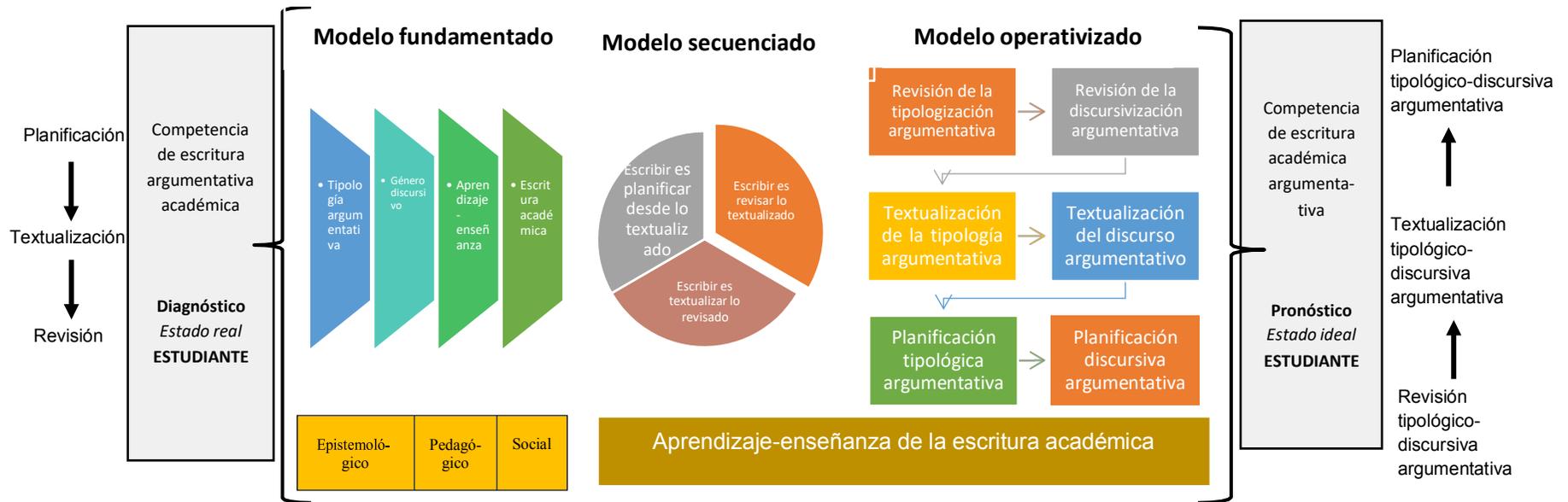
1. En la propuesta de un modelo tipológico-discursivo argumentativo para el aprendizaje-enseñanza de la escritura académica, se satisface su logro general a partir de los resultados obtenidos en cada uno de los momentos específicos de su desarrollo. Asimismo, en el transcurso de su construcción, se adhirieron logros prácticos de coordinación, gestión y socialización del modelo.
2. El diagnóstico del nivel de aprendizaje de escritura académica de los estudiantes del primer ciclo de estudios, indica el predominio del aprendizaje en el nivel de inicio, con un respaldo significativo del nivel en proceso.
3. En el análisis de los fundamentos teóricos que sustentan el modelo tipológico-discursivo argumentativo, se sistematizó un conjunto de proposiciones que situaron la escritura académica argumentativa en el campo cohesionado de las disciplinas epistemológicas, pedagógicas y sociales, cada una demarcando una línea de base del modelo propuesto.
4. En el diseño del modelo tipológico-discursivo argumentativo, la construcción de la propuesta emergió desde la aplicación de instrumentos, análisis de datos e identificación de hallazgos, procesos que contribuyeron con las evidencias, constataciones y sentidos fácticos de una práctica de escritura académica argumentativa concreta, la cual requirió del diseño de propuestas de *solución formativa*.
5. En relación con la validación del modelo tipológico-discursivo argumentativo, la propuesta fue examinada, valorada y juzgada en su funcionalidad, constitución y coherencia. El modelo es una propuesta formativa cohesionada, en sus formantes internos, y situada en el sentido marcado por las intenciones y lineamientos institucionales.

VII. RECOMENDACIONES

1. A las instituciones del nivel superior, se recomienda transversalizar la formación en escritura académica argumentativa, incorporarla como contenido práctico en las materias universitarias.
2. A las instituciones educativas, se recomienda que diseñen alternativas formativas en lectura, análisis y escritura de textos argumentativos, en una vía articuladora y secuencial entre estudios básicos y estudios superiores.
3. A los docentes, se recomienda que la formación en escritura académica argumentativa debe integrar las dimensiones tipológica y discursiva de los textos académicos.
4. A los docentes del nivel superior, se recomienda que la didáctica de la escritura académica argumentativa debe ser asumida como un proceso dinámico recursivo, mediado y acompañado.
5. A los estudiantes universitarios, se recomienda que asuman su formación lectora y escrita como parte de sus prácticas profesionales y académicas.

VIII. PROPUESTA

Modelo tipológico-discursivo argumentativo



Rasgos



Principios



Pilares



1. INTRODUCCIÓN

El modelo es una construcción formativa mediadora entre una situación diagnóstica de escritura académica argumentativa y una intención pronóstica, proyectada para revertir y transformar la situación formativa de escritura identificada. El modelo opera como un planteamiento teórico-práctico, condensa, por un parte, un sistema de bases teóricas derivadas de las disciplinas lingüísticas textuales, discursivas y escriturales, y de las miradas cognitivas de la formación universitaria, y de otra parte, diseña un sistema de constituyentes formativos de naturaleza práctica.

El modelo se orienta a desarrollar la competencia escrita académica argumentativa de estudiantes de nivel superior. Busca posicionarse como una alternativa formativa de las prácticas de escritura académica en comunidades universitarias. El modelo se estructura en bases teóricas y componentes formativos. Las bases teóricas son textuales (tipología textual), discursivas (género discursivo), formativas (aprendizaje-enseñanza) y escritas (escritura académica). Los componentes formativos incluyen la intención formativa (competencia, capacidades), el contenido formativo (unidades, temas), el método formativo (secuencias, estrategias) y la evaluación formativa (desempeños, instrumentos). Cada uno de los componentes formativos se ordena en atención de la escritura académica argumentativa, incidiendo en sus aspectos tipológicos (estructura argumentativa) y discursivos (enunciación argumentativa), situándola en un proceso recursivo de revisión, textualización y planificación, y enmarcándola en un proceso formativo de aprendizaje-enseñanza. El modelo emerge y se construye sobre una base diagnóstica que dio cuenta del nivel de inicio de la competencia escrita de un grupo de estudiantes que cursan el primer ciclo de estudios universitarios.

El modelo se justifica en función de los siguientes criterios de valoración: (a) *conveniencia*, el modelo incide en la organización y ejecución de procesos

formativos centrados en el desarrollo de la competencia de escritura académica argumentativa, aporte clave para la labor actual de quienes ejercen la docencia universitaria; (b) *relevancia social*, el modelo aporta una vía de acción formativa focalizada en las potencialidades epistémicas de la escritura, dimensión medular en el desarrollo personal-social de quienes forman parte de las comunidades y prácticas universitarias; (c) *implicancias prácticas*, el modelo emerge de una situación problemática concreta, a saber, los bajos niveles de competencia escrita académica de estudiantes que inician sus estudios universitarios, hacia ellos se orienta como propuesta formativa construida, busca transformar los bajos niveles en resultados prácticos satisfactorios; (d) *valor teórico*, el modelo no solo diseña un sistema de instrucciones formativas, sino que basa su operatividad en un sistema de teorías, categorías y proposiciones que establecen los sustentos pertinentes de su viabilidad como propuesta modélica, para el caso, reúne y cohesiona constructos teóricos textuales, discursivos, formativos y escriturales; asimismo, su valor como constructo tiene proyecciones de réplica en escenarios formativos universitarios; (e) *utilidad metodológica*, el modelo dispone de una entrada operativo-formativa articulada sistémicamente en torno a la centralidad didáctica del método, organizado en secuencias y estrategias que actúan sobre un bloque de unidades temáticas, orientadas hacia el desarrollo de competencias y capacidades específicas, acompañadas por desempeños e instrumentos que establecen la mira de los resultados formativos a obtener; además, la dimensión operativa del modelo concreta la validez propositiva del estudio.

2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar el nivel de competencia escrita académica argumentativa de estudiantes del primer ciclo de estudios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- i. Mejorar el nivel de competencia escrita académica argumentativa, en atención a las dimensiones tipológicas y discursivas de la argumentación.
- ii. Mejorar el nivel de competencia escrita académica argumentativa situándola en un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión.
- iii. Mejorar el nivel de competencia escrita académica argumentativa, en un proceso formativo de aprendizaje-enseñanza.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los fundamentos que sustentan el modelo se organizan en atención de las categorías que conforman cohesionadamente la variable independiente. Los fundamentos se disponen en un sistema tripartita: teoría → categoría → proposición. La expresión concreta de cada fundamento se realiza proposicionalmente.

Fundamento epistemológico

- *Teoría textual*: teoría del texto (Adam, 1992). *Categoría*: Tipología argumentativa. *Proposición*: El tipo textual argumentativo tiene como propósito convencer a un auditorio, busca la modificación o adhesión a una idea o situación. La teoría textual aporta al modelo con el sustento de la dimensión tipológica, es decir, enmarca la disposición estructural-esquemática del texto argumentativo académico escrito.

- *Teoría discursiva*: teoría de los géneros discursivos (Martínez, 2005). *Categoría*: Género discursivo. *Proposición*: El género discursivo relaciona una práctica social con un uso social del lenguaje en una situación social específica. La teoría discursiva aporta al modelo con el sustento de la dimensión enunciativo-comunicativa del texto argumentativo académico escrito.

Fundamento pedagógico

- *Teoría formativa*: teoría cognitiva (Lopera, 2011). *Categoría*: Aprendizaje-enseñanza. *Proposición*: El aprendizaje-enseñanza materializa el saber aprender relacionado con la solución de problemas, la metacognición y la didáctica de la pregunta. La teoría formativa contribuye al modelo con el sustento de la dimensión docente, cede prioridad cognitiva a la mediación didáctica (aprendizaje-enseñanza).

Fundamento social

- *Teoría escrita*: teoría sociocultural (Carlino 2003, 2004, 2005). *Categoría*: Escritura académica. *Proposición*: La escritura académica dispone de potencial epistémico. La teoría escrita aporta y reporta el sustento de la condición epistémica que demanda la escritura argumentativa académica en escenarios de práctica escritural universitaria.

4. PILARES

- *Aprender a aprender*. La práctica de escritura académica argumentativa en espacios comunitarios universitarios se sustenta en la interacción de la preponderancia de enseñar, es decir, en la prioridad de la actividad meta cognitiva del estudiante en situaciones de producción textual, control cognitivo que se efectiviza en las acciones permanentes de revisión-textualización-planificación textual.
- *Enfoque sistémico*. El proceso formativo de aprendizaje-enseñanza de escritura académica organiza sistémicamente sus componentes operativos (intenciones,

contenidos, métodos, evaluación), articulados con un sistema de proposiciones, categorías y teorías que los sustentan.

- *Visión transformadora.* El modelo se sustenta en una concepción y vocación docente transformadora de las prácticas formativas universitarias; el quehacer didáctico es asumido como una práctica que demanda permanente reflexión y acción orientadas hacia la transformación.

5. PRINCIPIOS

La dinámica formativa del modelo se rige por los principios de pertinencia, innovación e interacción.

Pertinencia. El modelo es un constructo formativo surgido *de* y proyectado *hacia* la atención de necesidades específicas de desarrollo de la competencia de escritura académica. Asimismo, el modelo pone atención en las perspectivas actuales de la formación escrita universitaria y en las posiciones lingüísticas actuales respecto a la unidad texto-discurso. De tal modo, el modelo funciona como una propuesta formativamente pertinente.

Innovación. El modelo sitúa la formación argumentativa escrita en una vía secuencial que va del resultado práctico hacia la adecuación didáctica en función de ese resultado, invirtiendo, de tal manera, las secuencias de la producción escrita: de la revisión a la textualización, de la textualización a la planificación, de la planificación a la textualización, de la textualización a la revisión.

Interacción. El modelo posiciona el aprendiza-enseñanza universitario de la escritura argumentativa académica en un escenario de acción formativa acompañada, es decir, en el proceso de producción del texto escrito participan interactivamente estudiante-docente, ambos definiendo sus acciones en relaciones mediadas de acompañamiento escrito.

6. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

El modelo tiene las siguientes características distintivas:

Integralidad tipológico-discursiva. La argumentación escrita académica es situada dentro de la relación integrada que conforman una estructura (tipo argumentativo escrito) situada en una interacción o relación social dinámica (discurso argumentativo escrito). El texto y discurso argumentativo conforman una sola totalidad escrita: constitutiva y situada.

Recursividad escrita. La linealidad de la escritura académica, esquematizada en la ruta planificación → textualización → revisión, es asumida de manera inversa, avalada por los resultados de diagnóstico, y puesta en relación revisión → textualización → planificación, secuencia regida por tres ideas básicas respectivas: escribir es revisar, escribir es textualizar desde lo revisado, escribir es planificar desde lo textualizado.

Centralidad cognitivo-problémica. La formación de la competencia escrita argumentativa académica se desplaza desde la posición central del docente hacia la posición central del estudiante, relieves su condición de sujeto-auto que observa, reflexiona, problematiza y produce, asumiendo el rol de argumentador en la acción, derivando en que el docente tome la función de acompañante del proceso de escritura.

Unidad epistémico-escrita. La escritura argumentativa académica se establece en el espacio conjunto, o intersección, en que convergen el proceso de construcción disciplinar del conocimiento (epistémica) y el proceso de conformación de la textura interactiva escrita (escritura). Es decir, académicamente producir un texto constituye una práctica que desarrolla las potencialidades cognoscitivas de los sujetos mediante la práctica social de la escritura.

7. CONTENIDOS

Intención formativa		Contenido formativo		Método formativo				Evaluación formativa			Participantes
Competencia	Capacidades	Unidades	Temas	Secuencias	Estrategias	Instrumentos	Tiempo	Productos	Desempeños	Instrumentos	
Competencia escrita argumentativa académica.	Revisión tipológica - discursiva argumentativa.	Revisión argumentativa escrita	Revisión de la estructura tipológica <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia argumentativa • Retórica argumentativa • Escritura argumentativa Revisión de la estructura discursiva <ul style="list-style-type: none"> • Posicionamiento del argumentador • Intención argumentativa • Posicionamiento del argumentatario • Tópico argumentativo 	<i>Escribir es revisar lo textualizado</i>	Revisión de la tipologización argumentativa Revisión de la discursivización argumentativa	Formato-guion de revisión	4 horas semanales 15 agosto – 16 septiembre	Revisión de la tipología y discurso de un texto académico de interés	Controla Revisa Autoevalúa Reflexiona	Rúbrica de revisión	30 estudiantes
	Textualización tipológico-discursiva argumentativa.	Textualización argumentativa escrita	Escritura tipológica argumentativa <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia argumentativa • Retórica argumentativa • Escritura argumentativa Escritura discursiva argumentativa <ul style="list-style-type: none"> • Posicionamiento del argumentador • Intención argumentativa • Posicionamiento del argumentatario • Tópico argumentativo 	<i>Escribir es textualizar lo revisado</i>	Textualización de la tipología argumentativa Textualización del discurso argumentativo	Formato-guion de escritura	4 horas semanales 19 septiembre - 28 octubre	Textualización del texto académico de interés	Escribe Presenta Desarrolla Emplea Utiliza	Rúbrica de textualización	30 estudiantes

	Planificación tipológica-discursiva argumentativa.	Planificación argumentativa escrita	<p>Planificación tipológica argumentativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secuencia argumentativa • Retórica argumentativa • Escritura argumentativa <p>Planificación discursiva argumentativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posicionamiento del argumentador • Intención argumentativa • Posicionamiento del argumentario • Tópico argumentativo 	<i>Escribir es planificar desde lo textualizado</i>	<p>Planificación tipológica argumentativa</p> <p>Planificación discursiva argumentativa</p>	Formato esquematización de ideas	<p>4 horas semanales</p> <p>31 octubre - 09 diciembre</p>	Planificación del texto académico de interés	Consulta Procesa Genera Elabora	Rúbrica de planificación	30 estudiantes
--	--	-------------------------------------	--	---	---	----------------------------------	---	--	--	--------------------------	----------------

9. VIGENCIA

La vigencia del modelo cubre el lapso de un ciclo de estudios, temporalidad cuyas especificaciones se sujetan a las decisiones institucionales.

10. RETOS

Retos didácticos. La proyección ejecutiva del modelo implica situarlo ante el reto formativo didáctico que es generar y concretar una variante en las rutashabituales de acción docente, reto en que se implica el estudiante con actitudes hacia el cambio de sus ritmos y estilos de aprendizaje en contextos de escritura académica argumentativa.

Retos curriculares. La proyección ejecutiva del modelo se posiciona, igualmente, ante el reto de formalizar y extender la alternativa formativa en los planes y proyectos curriculares institucionales, es decir, en su traslado desde la práctica didáctica hacia la instancia curricular, reto que implica su asimilación como planteamiento institucionalizado.

11. Anexos

Actividad: Revisión de la tipologización argumentativa.

ACTIVIDAD FORMATIVA n.º 1						
Secuencia	Capacidad	Desempeños	Estrategia	Instrumento formativo	Participantes	Instrumento evaluativo
			<i>Revisión de la tipologización argumentativa</i>			
<i>Escribir es revisar lo textualizado</i>	Revisión tipológico-discursiva argumentativa.	Controla	<ul style="list-style-type: none"> • Información de resultados de diagnóstico de escritura académica argumentativa: ¿en qué nivel me ubicó el diagnóstico? • Diálogo en torno a cada elemento débil y fuerte de los resultados de diagnóstico: ¿qué debilidades y qué fortaleza de escritura hay en mi desempeño escrito? • Autovaloración acerca de su desempeño escrito en la instancia diagnóstica: ¿en qué nivel me ubico luego de haber analizado mis debilidades y fortalezas de escritura? 	Formato-guion de revisión	Docente Estudiantes	Rúbrica de revisión
		Revisa	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura, análisis y toma de decisión de modificación, incorporación o supresión en los textos producidos, priorizandola secuencia tipológica (tesis, argumentos, conclusiones) y las instancias discursivas (argumentador, estrategias argumentativas, argumentario, contexto argumentativo). • Análisis de la retórica argumentativa, e igualmente, modifica, incorpora o suprime elementos retóricos. • Análisis de la normativa textual, y del mismo modo, modifica, incorpora o suprime elementos normativos. 			
		Autoevalúa	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de un valor para su desempeño escrito tipológico y discursivo argumentativo. • Formulación de un valor para su desempeño escrito retórico argumentativo. • Formulación de un valor para su desempeño escrito normativo. 			
		Reflexiona	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta y explicación de una idea clave acerca de la tipología argumentativa. • Planteamiento y explicación de una idea clave acerca del discurso argumentativo. • Explicación de la función retórica y normativa en la escritura académica argumentativa. 			

REFERENCIAS

- Adam, J. (1992) Secuencias textuales
<http://www.edu.xunta.gal/centros/ieslauroolmo/system/files/secuencias.pdf>
- Aguilar, E. (2017). Plan estratégico para fortalecer habilidades de lectura y escritura en alumnos de primer año de educación superior, *Regies*, 2; 97-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306672>
- Aguirre, M.; Maldonado, C.; Peña, C.; Rider, C. (2014). *Cómo leer y escribir en la universidad*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *Relieve*, 25(2).
<http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>
- Ávila, N. y Calle-Arango, L. (2020). Academic literacy in Chile: A decade of research reviews. *Literatura y lingüística*, 41, 455-482
<https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. España.
- Batthyány, K. y 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).
- Bolívar, A. (2003). Análisis del discurso y compromiso social. *Akados*, 5(1), 7-31. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/851
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2013). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructura, voces y perspectivas discursivas. *Saber UCV*, 95 – 125. <http://saber.ucv.ve/handle/10872/3826?mode=simple>
- Boillos M. y Bereziartua G. (2020). Didactic proposal for a first approach to the writing of the scientific papers in Basque. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 26-47. <https://doi.org/10.21814/rpe.19418>
- Calle-Arango, L. y Murillo, J. (2018). El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA. *Folios*, 47, 81-98. <http://www.scielo.org.co/pdf/fofolios/n47/0123-4870-fofolios-47-00081.pdf>
- Cano, F. y Finocchio, A. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. IESALC

UNESCO.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles, *Educere* 6(20), 409-420. https://www.re-dalyc.org/pdf/356/3_5662008.pdf
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Carlino, P. (2021). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Pedagogía en el aula: temas lingüo-literarios para formar argumentos*. Editorial Universitaria. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/282>
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Concytec (s.f). Investigación básica. <https://vinculate.concytec.gob.pe/encyclopedia/investigacion-basica-2/>
- Díaz, C.; Ramos, L. y Ortiz, M. (2017). Rhetorical, Metacognitive, and Cognitive Strategies in Teacher Candidates Essay Writing. *Profile* 19(2), 87-100. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.60231>
- Duran, L. (2019). Los modelos textuales desde la postura de Bassols & Torrent. *Revista Científica Saberes a Cielo Abierto*. (1), 2-6. <https://investigacion.unesur.edu.ve/index.php/rsca/article/view/100/82>
- Gallardo, M. (2020). El desafío de escribir artículos académicos. *Revista Ensayos Militares*. 6(1), 129-148. <https://www.revistaensayosmilitares.cl/index.php/acague/article/view/31>
- Guzmán-Simón, F.; García-Jiménez, E. (2017). Academic literacy of future teachers. A comparative study on several Spanish universities. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>

- Hernández, G. y Rodríguez, E. I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093-1119.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1093.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica (2020, 27 de mayo). *Definición y diseño de investigación descriptivo-propositiva* [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nh6d9UurK0o>
- Jiménez, J. (2018). La escritura académica como elemento clave en el perfil del docente universitario. <https://www.researchgate.net/publication/322963482>
- Kayaalp, F.; Meral, E. y Başci, Z. (2021). An Analysis of the Effect of Writing-to-Learn Activities Regarding Students' Academic Achievement and Self-Regulation Skills in Writing. *Participatory Educational Research*, 9(1), 324-348
- Lopera-Echeverry, E. (2011). El aprendizaje-enseñanza de la solución de problemas, la metacognición y la didáctica de la pregunta, una triangulación dinámica para la transferencia del aprendizaje. *Pensando Psicología*, 7(13), 159–170. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/404/405>
- Manayay, M. (2007). *Lectura y redacción: guía didáctica*. Chiclayo: Universidad Señor de Sipán.
- Manayay-Tafur, M. (2021). *El informe de la investigación*. [Discurso principal]. Programa de acompañamiento para la elaboración de la tesis de maestría y doctorado, Perú. https://drive.google.com/file/d/1MFhvr3M-4n-I4OBkn2IWPHuCK_qdZ2-B6/view?ts=60dcf262
- Marinkovich, J.; Sologuren, E.; Shawky, M (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Computer Science. An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 195-220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60520>

- Martínez, M. C. (2005a) La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-06/La_argumentacion_en_la_dinamica_enunciat.pdf
- Martínez, M. C. (2005b). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. https://www.academia.edu/29470389/La_construcci%C3%B3n_del_proceso_argumentativo_en_el_discurso
- Mendoza, D. (2020). La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico. *Higher Education and Society*, 32(1), 115-140. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/235/215>
- Ministerio de Educación (2013). *Mapas de progreso del aprendizaje. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje. Comunicación: escritura*. IPEBA. <https://repositorio.mi-nedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3822/mapas%20progreso%20comunicacion%20escritura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>
- Moreno-Fontalvo, J. (2020). Practices in the teaching of academic argumentative writing. The textual structure. *Formación Universitaria*, 13(2), 11-20 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200011>
- Mostacero, R. (1 al 3 de agosto de 2012). Modelos pedagógicos para el aprendizaje de la escritura [Ponencia]. *Memoria del III seminario internacional de lectura en la universidad II Congreso nacional de expresiones de cultura escrita en instituciones de educación media superior y superior IV Seminario internacional de cultura escrita y actores sociales, México D.F , México*. https://www.academia.edu/41523205/II_CONGRESO_NACIONAL_DE_EXPRESIONES_DE_CULTURA_ESCRITA_EN_INSTITUCIONES_DE_EDUCACION_MEDIA_SUPERIOR_Y_SUPERIOR_IV_SEMINARIO_INTERNACIONAL_DE_CULTURA_ES-

CRITA_Y_ACTORES_SOCIALES

- Mostacero, R. (2016). La pedagogía de los géneros discursivos: Antecedentes, fundamentos y perspectiva innovadora, *Legenda*, 20(23), 84-104.
<http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9093/9054>
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*, 45(2), 247-274. 10.25100/lenguaje.v45i2.5272
- Muñoz, C. y Pérez, B. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 131-146
<https://doi.org/10.6018/educatio.451751>
- Nothstein, S., Pereira, M. Valente, E. (Ed.) (2016). *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur. https://www.academia.edu/36422910/La_escritura_implicancias_para_la_ling%C3%BC%C3%ADstica_y_la_psicoling%C3%BC%C3%ADstica_En_Lectura_y_escritura_Practicas_instituciones_y_actores_1?email_work_card=title
- Núñez, P. (2020). Discursive organization of reports written by university students in early development. *Perfiles Educativos*, 42(169).
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59546>
- Ramírez, I. y Guillén, P. (2018). Self and Peer Correction to Improve College Students' Writing Skills. *Profile*, 20(2), 179-194. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v20n2/1657-0790-prf-20-02-00179.pdf>
- Rapanta, C. y Macagno, F. (2019) Evaluation and Promotion of Argumentative Reasoning Among University Students: The Case of Academic Writing. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 125-142. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6996>
- REDLEES/ASCUN (2013). *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior* (Documento de trabajo, versión # 4).
<https://arealenguajeusc.jimdo-free.com>
- Reyes, O. y Bringas, J. (2006). La modelación teórica como método de la investigación científica. *Varona*, 42, 8-15. https://www.re-dalyc.org/pdf/3606/360635_561003.pdf

- Román, M. (2004). *Sociedad del conocimiento y Refundación de la escuela desde el aula*. Perú.
- Salazar, R. E. (2019). Modelo pedagógico discursivo para el desarrollo comunicativo del estudiante universitario Chiclayo-Lambayeque 2017. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/8191>
- Sánchez, A. A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*, Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Schiavinato, M. N. (2020). *La escritura académica de los estudiantes de comunicación: Desafíos para su incorporación al campo disciplinar. 2*. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/5306/La_escritura%20acad%C3%A9mica_Schiavinato.pdf?sequence=1
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2021). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf>
- Unesco (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá*.
- Urzúa-Martínez, S., Riquelme-Yáñez, R. y Micin-Carvallo, S. (2021). Impact of a Literacy Program on the Academic Performance of First-Year University Students in Chile. *Íkala*, 26(2), 283-302. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: Percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>



Sandra Paola Coronado López

Universidad Tecnológica del Perú

C16725@utp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8322-4178>

Docente en la especialidad de Lengua y Literatura. Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión educativa. Estudios concluidos de Doctorado en Educación. Áreas de interés de investigación en lectura y escritura en la Educación básica y nivel superior. Docente adscrito al Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Tecnológica del Perú.

Fany Dilan Verde Luján

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

fverde@usat.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6280-7836>

Docente en la especialidad de Lengua y Literatura. Magister en Docencia y Gestión Universitaria. Con estudios concluidos de Doctorado en Ciencias de la Educación. Ponente en temas relacionados a Habilidades Comunicativas y plan lector en Instituciones Educativas. Docente adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo Chiclayo, Lambayeque-Perú.





César Enrique Rojas Gonzales
Universidad Tecnológica del Perú

C21729@utp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3267-1119>

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

C16724@utp.edu.edu

<https://orcid.org/0000-0003-2326-5987>

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.



Mónica Beatriz Urcia Vega

Universidad César Vallejo

uvegamb@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9990-3821>

Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad en Lengua y Literatura. Formadora en Educación Inicial Docente. Magister en Investigación y Docencia Universitaria. Segunda Especialidad en Terapia familiar e intervención sistémica con mención en violencia y adicciones. Programa Secigra Derecho 2023.

ISBN: 978-9942-619-02-0

