

Modelo didáctico para el fortalecimiento de la escritura académica



Tinta&Pluma
Editorial

Kelly Maricela Reynoso Tafur
Fany Dilan Verde Luján
David Orlando Pérez Alarcón
Mónica Beatriz Urcia Vega
Teonila Colunche Campos
Mariella Viviana Ramírez Botta





Kelly Maricela Reynoso Tafur

Universidad Tecnológica del Perú
<https://orcid.org/0000-0003-2326-5987>
C16724@utp.edu.edu

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. Docente adscrito al Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Tecnológica del Perú.



Fany Dilan Verde Luján

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6280-7836>
fverde@usat.edu.pe

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.



David Orlando Pérez Alarcón

Universidad César Vallejo
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9175-6230>
dpereza@ucvvirtual.edu.pe

Docente en Gestión Administrativa, Lic. en Administración, Lic. en Educación, Lic. en Ciencias de la Comunicación. Segunda Especialidad en Gestión Educativa. Magister en Docencia y Gestión Universitaria. Con estudios concluidos de Doctorado en Ciencias de la Educación y Administración. Ponente en temas relacionados a Gestión, presupuesto y Marketing. Docente adscrito al Departamento de Administración de la Universidad César Vallejo- Chiclayo, Lambayeque-Perú.



Mónica Beatriz Urcia Vega

uvegamb@ucvvirtual.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-9990-3821>

Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialidad en Lengua y Literatura. Formadora en la Formación Inicial Docente. Magister en Investigación y Docencia Universitaria. Segunda Especialidad en Terapia familiar e intervención sistémica con mención en violencia y adicciones. Docente adscrito al Programa de Formación Humanística de la Universidad "César Vallejo" campus Chimbote – Perú. Secigrista Derecho 2023 - La Libertad - Perú.



Teonila Colunche Campos

tcolunche@ucv.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-3318-6628>

Doctora en Educación, Magister en docencia y Gestión Educativa, Licenciada en Educación, licenciada en Administración, segunda especialidad en TICS, experiencia en Programas pedagógicos, Asistente Técnico del MINEDU, capacitadora de Currículo Nacional y evaluación formativa, Formadora Regional de Programa Educativo Logros de Aprendizaje (PELA) de la región Lambayeque docente en investigación, Experiencia como docente universitaria de la Universidad Cesar Vallejo, San Ignacio de Loyola (USIL), Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Nacional de Cajamarca, Universidad de Chiclayo, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Coordinadora Académica de la Universidad San Ignacio de Loyola, Jefa de implementación Pedagógica y Especialista Pedagógica de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), Jefa del Programa de Formación Humanística de la Universidad Cesar Vallejo.



Mariella Viviana Ramírez Botta

Mariel3734@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2976-6785>
Institución Educativa "Dora Mayer"

Licenciada en Educación, nivel Primario. Estudios concluidos de Maestría con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola – Lima, Diplomado en Docencia Universitaria, Diplomado en Dirección y estrategias en Gestión educacional, Diplomado en Administración y Gestión Pública, Capacitadora por el Ministerio de Educación del Perú, Monitora por el Ministerio de Educación, Jefe de prácticas en la Universidad Mayor de San Marcos, docente de Educación Básica Regular

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.

Modelo didáctico para el fortalecimiento de la escritura académica



Modelo didáctico para el fortalecimiento
de la escritura académica

Autores

Kelly Maricela Reynoso Tafur
Fany Dilan Verde Luján
David Orlando Pérez Alarcón
Mónica Beatriz Urcia Vega
Teonila Colunche Campos
Mariella Viviana Ramírez Botta

Primera edición: Tinta&Pluma 2023

Diseño de portada: Alfredo González Bores

Tinta&Pluma 2023, Guayaquil, Ecuador, Urbanización Puerto Azul, Mz 20 Villa 12,
fitogonzal@gmail.com

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

ISBN:978-9942-619-07-5

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

Prólogo

La escritura académica es una actividad social importante en las comunidades científicas universitarias, sin embargo, los estudiantes tienen dificultades para escribir. Debido a ello, el estudio tiene como objetivo proponer un modelo didáctico para el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica de los estudiantes del II Ciclo de la asignatura Comprensión y redacción de textos II de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Chiclayo. Es cuantitativo, de carácter básico, descriptivo propositivo y el tipo de diseño es no experimental. Se trabajó con una muestra de 234 estudiantes de las aulas 8050, 8150, 8617, 8512. Los resultados del diagnóstico evidencian que tienen una deficiente escritura académica debido a que el 36,8% se encuentran en inicio, el 37 % en proceso, el 17,5 % en logro previsto y 8,5 % en logro destacado. Este problema se debe al desconocimiento técnico de los docentes respecto a procesos, características, normas, así como el dominio didáctico de la escritura académica. Deben capacitarse para brindar un modelo que proporcione estrategias significativas para mejorarla.

El modelo didáctico apuntala a ejecutar estrategias de monitoreo y acompañamiento para observar que los docentes proporcionen estrategias significativas para mejorar la práctica escritural.

INTRODUCCIÓN

“La escritura es una actividad comunicativa social, pero difícil y compleja, que requiere de continuas prácticas discursivas a lo largo de toda la vida (...) y en la que interviene un conjunto de conocimientos y estrategias (...).” (Romero & Jiménez, 2015)

Si bien es cierto que, la escritura académica es una actividad substancial en la vida universitaria y que los estudiantes deben manejarla con solvencia porque es instrumento para construir conocimientos; actualmente algunas prácticas docentes son inadecuadas lo que ocasiona que ellos tengan dificultades para escribir. El quid del problema se debe a que todavía se arrastran los cánones de la enseñanza tradicional, están atados a los viejos esquemas que les obstaculiza avanzar hacia procesos significativos para la adquisición y utilización de estrategias escriturales.

Los estudiantes españoles evidencian deficiencias para escribir textos expositivos y argumentativos coherentes y cohesivos. Morales y Cassany (2008) citados por Romero y Jiménez (2015) manifiestan que muchos docentes universitarios, erróneamente, tienen la creencia que los alumnos han egresado de la escuela con un dominio suficiente de escritura. Debido a ello, asumen que no hay que demandarle tanta atención al proceso escritural; además, olvidan que deben enfrentarse a la producción de textos escritos especializados y complejos en cuanto a su construcción cognitiva y verbal.

Según Carlino (2007) en Europa Central y Nórdica, los estudios sobre la enseñanza de la escritura académica señalan que, a pesar de su importancia para la generación de nuevos conocimientos, existe una tendencia en las cátedras que exigen que los estudiantes escriban, pero no enseñan cómo. Presuponen que ocuparse de ella no es tarea de la universidad, omitiendo que las tareas y los géneros que se requieren son diferentes a los de la educación básica (Giraldo, 2015).

En Latinoamérica, esta problemática es muy patente. Así, en el contexto universitario venezolano, los estudiantes escriben textos con falta de coherencia, que tienen que ver factores como la progresión temática, la cohesión y la estructura genérica. En la escuela se pasa por alto la enseñanza de las macroestructuras y es por eso que producen textos que no se ajustan a las macroestructuras propias de las modalidades expositivas y argumentativas. Por otro lado, en las aulas venezolanas se observa que los maestros enseñan lectura y escritura como procesos independientes, lo que constituye una gravísima falta ya que las fuentes leídas deben ser los insumos para que los estudiantes puedan redactar; además, esta situación refleja poca participación didáctica por parte del docente (Ramírez, 2017).

En Bolivia, muestran deficiencias en la organización y jerarquización de ideas. Su escritura es ambigua, con oraciones incompletas; además es muy evidente la ausencia de intertextualidad, es decir que sus escritos no muestran el conocimiento de estudios anteriores a través de citas que sirvan para apoyar y dar solidez a lo que escriben (Zárate, 2017).

En el Perú, se evidencia falta de coherencia en lo que escribe. Una idea no guarda relación con las otras. Asimismo, las ideas presentan vacío de información. En segundo lugar, lo que escriben es una transcripción literal de las fuentes de información a las que concurren. Tercero, no se evidencia polifonía textual, en otras palabras, no utilizan citas que den soporte y solidez a sus ideas. Por último, tienen dificultad para aportar con propia voz en la escritura.

En la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Chiclayo, los estudiantes de II ciclo evidencian problemas en los procesos de escritura académica, en la asignatura de Comprensión y Redacción de textos II.

En primer lugar, en el proceso acercamiento al conocimiento, los educandos carecen de saberes previos respecto a los temas que abordará, del mismo modo no revisan fuentes bibliográficas y si lo hacen no las procesan. En segundo lugar, evidencian dificultades al elaborar el plan de escritura ya que presentan ideas sin jerarquizarlas, así también no responden a la controversia planteada. En lo que se refiere al proceso de textualización, los textos que escriben distan mucho del esquema de ideas, ausencia de posturas o tesis, ni presentan argumentos que las sostengan, las ideas plasmadas adolecen de coherencia, solidez y cohesión; asimismo, ausencia de explicaciones, datos estadísticos, ejemplos que fundamenten los argumentos, escasean citas bibliográficas que cimienten lo que escriben.

Se formuló la **pregunta de investigación**: ¿Cómo un modelo didáctico fortalecerá la calidad de la escritura académica de los estudiantes del II ciclo de la asignatura Comprensión y Redacción de Textos II de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Chiclayo?

La presente investigación se justificó en aspectos teóricos y didácticos. En lo teórico brindó a la comunidad académica, conocimientos científicos que ayudaron a mejorar la práctica pedagógica de la escritura académica que se basó en constructos desde un enfoque socio cognitivo, didáctico y pragmalingüístico. En lo didáctico, brindó un modelo estructurado en sesiones de aprendizaje encauzado al uso de una metodología pertinente que constituyó un instrumento útil en el quehacer docente ya que les facilitó conocer y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas que propiciaron el dominio de la escritura académica en el estudiante.

El objetivo general fue: Proponer un modelo didáctico para el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica de los estudiantes del II ciclo de la asignatura

Comprensión y redacción de textos II de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Chiclayo. **Los objetivos específicos** fueron: a) diagnosticar la calidad de la escritura académica en los estudiantes. b) Describir los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el modelo didáctico para el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica. c). Diseñar el modelo didáctico para el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica y d). Validar el modelo didáctico como instrumento para el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica de los estudiantes del II ciclo de la asignatura Comprensión y redacción de textos II de la Facultad de Humanidades de una universidad privada Chiclayo. La **hipótesis de trabajo** fue: La propuesta de un modelo didáctico puede mejorar el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica de los estudiantes del II ciclo de la asignatura Comprensión y redacción de textos II de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Chiclayo.

La escritura académica



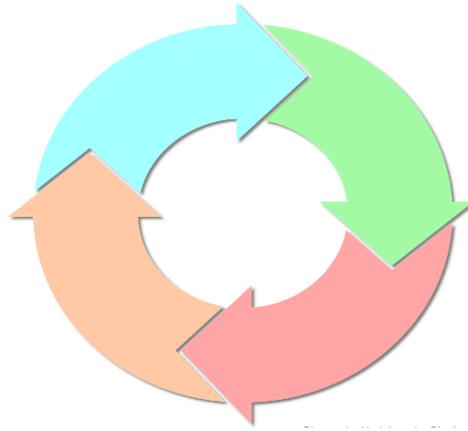
La escritura académica debe ser conceptualizada desde tres perspectivas: como proceso, como práctica social y como producto. En primer lugar, la escritura académica es un macroproceso que engloba los procesos de acercamiento al

conocimiento, planificación, textualización, revisión y reescritura. Esto quiere decir que, la escritura es un proceso que refleja el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas las que deben explotarse para obtener un texto escrito de calidad (Rapanta & Macagno, 2019).

La segunda postura define a la escritura académica como una práctica discursiva social en constante interacción con el ámbito social en el que se desenvuelve y que sirve para construir conocimientos. Es decir, es una práctica social realizada por miembros de una comunidad académica específica, en este caso la universidad y su forma, en otras palabras, géneros, estilos; su contenido, sus temas y sus funciones, en el caso de la universidad es argumentar y discutir que está ligado a la naturaleza del propósito que se quiere en la universidad que es el de convencer (Hernández, 2009).

La tercera perspectiva concibe a la escritura académica como la producción escrita que realizan los estudiantes en el ámbito académico (Martín, 2015). Es necesario precisar que la escritura como producto (es decir, texto académico) en este trabajo, se refiere a los argumentativos.

Fases de la escritura académica



El grupo Didactext propone que en el escribir se dan varias fases o procesos: acceso al conocimiento, la planificación, la textualización o redacción, la revisión y reescritura, la edición y la presentación oral. Para este proyecto se ha seleccionado desde el acceso al conocimiento hasta la revisión y reescritura.

El proceso **acceso al conocimiento** o también llamado leer el mundo implica que el que escribe primero debe explorar información en sus conocimientos previos, en segundo lugar, debe buscar información en fuentes escritas, así como en audiovisuales para que tenga los conocimientos suficientes para escribir; en tercer lugar, debe procesar la información, es decir que subraya, parafrasea y resume para luego organizar lo comprendido en un organizador gráfico que puede ser un mapa mental, una red conceptual, un mapa conceptual, una espina de Ishikawa u otro organizador visual.

La **planificación** es el proceso que se inicia con la elección del destinatario o público lector; además planificar conlleva a determinar cuál es el propósito del texto que va a redactar; además implica que se elabore un plan de escritura en el que se evidencie una jerarquía en las ideas.

El tercer proceso o fase de la escritura académica es la **textualización** que conlleva a la elaboración del texto escrito, el cual primero, debe respetar las ideas del esquema de producción; además, debe ser coherente, en otras palabras, tener unidad de sentido; para que el texto tenga cohesión debe utilizarse marcadores y referentes textuales; así mismo debe presentar intertextualidad lo que significa que se debe recurrir al citado para sostener lo que se argumenta. Por lo tanto, la intertextualidad y la voz propia son fundamentales en la escritura. Otra estrategia importante que se realiza al escribir es considerar el tipo de registro lingüístico según el tema, la intención y el destinatario. En este caso, el discente escribe para una comunidad académica que es el mundo universitario; por ello, utiliza un registro formal.

Así mismo, en la redacción se debe tener en cuenta que el emisor respeta la superestructura del género discursivo y del tipo de texto. En el curso que se da cátedra, el producto es siempre un texto de carácter argumentativo que posee una superestructura de introducción, cuerpo argumentativo y conclusión, pero el estudiante siempre olvida esta estructura. Por último, en la redacción el estudiante debe hacer uso de estrategias discursivo argumentativas que le permitan presentar argumentos sólidos que defiendan posturas u opiniones.

El último proceso es el de la **revisión o reescritura** en este el escritor debe revisar lo que ha escrito para criticarlo, esto quiere decir que lo revisa para identificar y corregir aspectos textuales tales como las faltas orto tipográficas y gramaticales; así también detectar las ambigüedades e incoherencias que ha tenido al redactar; además de ello debe identificar si ha cometido errores en la estructura textual (Nieto, 2019).

Las normas de la escritura académica

Es inexcusable recalcar que el texto académico ostenta siete normas según Beaugrande y Dressler. En primer lugar, la coherencia que se refiere a que los conceptos deben estar conectados por medio de relaciones de naturaleza diversa como puede ser la relación causal. En segundo lugar, la cohesión hace alusión a la interconectividad de las secuencias oracionales que componen la superficie textual a través de conectores lógicos, marcadores y referentes textuales (de Beaugrande & Dressler, 1997). En tercer lugar, la intencionalidad hace referencia a que un texto sigue un plan dirigido hacia el cumplimiento de un propósito. La cuarta norma es la aceptabilidad la cual expresa que un texto es coherente y cohesionado y por tanto aceptado por el lector o receptor. La quinta es la informatividad que se refiere a que un escrito debe ser novedoso para el lector. En sexto lugar, se tiene a la situacionalidad la cual se refiere a los factores que hacen que un texto sea significativo y relevante en la situación en la que aparece (Simón , 2006). Por último, la intertextualidad que hace mención a la relación que el texto debe tener con otros contemporáneos o anteriores (Hossein, 2011).

Beaugrande y Dressler también, manifiestan que el texto académico posee tres principios regulativos: la eficacia, la efectividad y la adecuación. La eficacia consiste en que quienes se involucren en el intercambio textual puedan lograr los mejores resultados comunicativos. El segundo se define por la intensidad del impacto comunicativo que el texto imprime en el leyente. Para concluir, la adecuación que consiste en proporción indispensable que debe existir entre el grado de actualización de las propiedades textuales y la satisfacción de la demanda comunicativa (Tincheva, 2012).

¿Qué es el texto argumentativo?

Se refiere al texto que tiene el propósito de persuadir y convencer al receptor sobre un tema para lo cual aporta razones o argumentos. Su estructura está configurada por una introducción en la que se presenta una tesis, el desarrollo o cuerpo argumentativo en el que se desarrollan los fundamentos; la conclusión en la que se refuerza la tesis y se sintetizan los argumentos (Ozdemir, 2018).

La tesis es la postura o punto de vista respecto al tema que se aborda; el argumento es la razón con la que se sostiene un punto de vista o idea y, los fundamentos vienen a ser las explicaciones de los argumentos.

Teorías que sustentan la escritura académica



Enfoque socio cognitivo, pragmalingüístico y didáctico

desarrollado por el Grupo Didactext que está conformado por Silvia Agosto Riera, Teodoro Álvarez Angulo, Salvador Álvaro García, Alejandra Andueza Correa, Marina Arcos Checa, Zahyra Camargo Martínez, Pilar Fernández Martínez, Jesús Pedro Hilario Silva, Teresa Mateo Girona, Rosario Picó Escalante, Pilar Serrano Almodóvar, y Graciela Uribe Álvarez quienes sostienen que la producción de textos o escritura es un macroproceso muy complejo en el cual tiene que ver los aspectos culturales, sociales, emocionales, lingüísticos y pragmáticos (Errázuriz, 2017).

Esta teoría fundamenta que el componente cognitivo está estrechamente relacionado con los factores culturales y sociales, mientras que lo didáctico defiende una perspectiva de intervención en el proceso de escribir.

Propugnan que existen tres dimensiones en la escritura. Una de ellas es la cultura que es el elemento más trascendente que comprende las creencias, costumbres,

valores y ritos que están patentes en cada una de las esferas de actividad humana. En este sentido se manifiesta que los géneros discursivos que el emisor elige tienen que ver con los aspectos de sus prácticas humanas.

En otras palabras, los textos escritos se expresan como el producto de la vinculación e integración entre los elementos lingüísticos, contextuales históricos, culturales y sociales. Siguiendo a Bajtín (1979) señalan que en texto debe estar presente lo polifónico, en otras palabras, consideran pertinente que en el texto estén presentes otras voces ya que la cultura es un sistema de diálogos que incluye la representación de hablas, estilos, concepciones de las cuales el individuo se nutre (Grupo Didactext, 2015).

Otra dimensión presente en la escritura es el contexto de producción que en las palabras de Albadalejo, 1987, p.190 se refiere al "conjunto de factores temporales, locales, culturales, de tradición literaria, sociales, etc., que constituyen el medio en el que el acto de comunicación lingüística tiene lugar." (Grupo Didactext, 2015, p. 225) Lo expresado implica que el contexto orienta que cada emisor haga uso de estilos, registros, propósitos según el rol que en determinado momento desempeña. No olvidar que al pertenecer a diferentes, al estar sometidos al cambio de interlocutores y a la diversidad de entornos ocasiona la variedad de géneros discursivos presentes en la actividad comunicativa.

La tercera dimensión alude al individuo quien es el constructor de textos escritos. Los aspectos que se observan en él son la memoria, las motivaciones-emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas. La escritura es un proceso estrechamente vinculado a la lectura. Esta dimensión tiene subdimensiones siendo la primera, la memoria, estudiada desde la postura del modelo de memoria cultural que señala que las representaciones mentales son producto de la mediación cultural, es decir, en las interacciones interpersonales. La segunda subdimensión se

refiere a la presencia de las emociones y motivaciones en la tarea de escribir. Esto se afirma porque en los procesos mentales intervienen componentes emocionales; siendo la emoción entendida como el cúmulo de mecanismos que orientan las metas del individuo. La última subdimensión son las estrategias cognitivas y metacognitivas implícitas en el proceso de escritura. La estrategia es concebida como un proceso cognitivo y metacognitivo que se caracteriza por ser procesual y apuntala a la consecución de un propósito que en este caso es la mejora de los procesos de escritura a través de una planificación cuidadosa.

La complejidad de la escritura exige el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en relación con los procesos de la escritura. El primer proceso es el acceso al conocimiento. La escritura exige estar motivados para escribir y para ello se necesitan estrategias que guíen el cumplimiento de escribir. Para concretar este acto es primordial disponer de conocimientos previos en la memoria y de recurrir a fuentes documentales para poder darles voz propia e integrarlos en el texto que se va a redactar.

En el segundo proceso que es la planificación sobresalen dos momentos. Una, cuando se define el tema, el destinatario, la intención comunicativa, así como definir el género discursivo que va a producir. En el otro momento, organiza ordena la información en un esquema de ideas que puede ser un esquema numérico, un esquema de llaves, un esquema causal y de acuerdo a la estructura del género discursivo.

El tercer proceso es la redacción también llamada textualización en el que elabora el primer borrador y cumple con las normas de organización textual interna de orden semántico, así como las externas de orden estructural.

Se considera como cuarto proceso de esta teoría la revisión y reescritura. En este se establecen las discrepancias entre el texto que se está produciendo y el que se

pretende producir lo que involucra revisar si el texto es de calidad es decir si cumple con el principio de la informatividad, si refiere fuentes necesarias, si es coherente en la progresión del tema, si es adecuado, coherente y cumple con el propósito establecido. Se debe hacer una revisión minuciosa porque si el texto presenta anomalías hay que reescribirlo hasta tener un texto óptimo.



El Modelo de Beaugrande y Dressler es de gran relevancia en este trabajo ya que argumentan que la escritura académica o producción textual es una práctica social de creación en la que influye la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística textual, lo que en otras palabras quiere decir que para escribir son necesarias la cognición, la comunicación y el contexto. Por otro lado, refieren que en el proceso de escritura es necesario tener en cuenta los saberes previos, las creencias y saberes de los grupos sociales

Otro aporte importante es el de aseverar que para que una construcción sea considerada texto necesita cumplir con siete normas de textualidad: coherencia, cohesión, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad y la intencionalidad. Estas normas expresan la manera por medio de la cual se relacionan los elementos conceptuales con las dependencias gramaticales, con lo conocido y lo nuevo, entre lo adecuado y el espacio, y entre los diferentes textos. Así también, proponen tres principios regulativos: la eficacia, la efectividad y la adecuación (Castro & Stier, 2014).



MODELO DIDÁCTICO



¿Qué es la didáctica?

Establecer qué es un modelo didáctico es de vital importancia, pero primero es necesario definir cómo se concibe a la didáctica. Se asume a esta como una ciencia pedagógica que tiene como objeto de estudio el proceso de docente educativo. Carlos Álvarez de Zayas, expresa que esta disciplina estudia un proceso sistémico, organizado en el que se realiza un trabajo individual o colaborativo para concretizar metas establecidas de manera eficiente y eficaz (Álvarez, 2007)

Si se asume esta postura, entonces se precisa que el proceso de enseñanza aprendizaje presenta tres dimensiones. Una instructiva, que apuntala al dominio de saberes; desarrolladora que se oriente a la adquisición de capacidades y la educativa que permita formar en valores. Todo esto con la finalidad de satisfacer el encargo que la sociedad exige que es de formar personas a través del aprendizaje.

¿Qué es un modelo?

En esta investigación se propone un modelo didáctico para transformar una realidad educativa, para este propósito es necesario definir primero qué es un modelo. Julián De Zubiría sostiene que es una construcción integral que representa a un fenómeno real y que sirve como referencia para entender sus alcances, implicaciones, limitaciones (De Zubiría, 1994). Dicho de otra manera, constituye el instrumento con que se diseña de manera holística todos los aspectos de una realidad para poder transformarla.

¿Qué es un modelo didáctico

Medina (2003) expresa que un modelo didáctico es una representación clara del proceso docente educativo que el docente operacionaliza en su quehacer al seleccionar los elementos más significativos. Un modelo didáctico posee dos aspectos, una de planificación en la que se seleccionan las acciones formativas y

otra, de ejecución la cual permite analizar y evaluar la representación mental para mejorar la teórico-práctico de la tarea didáctica (Mayorga & Madrid, 2010).

Así también, un modelo didáctico se concibe como una herramienta que permite la transformación de la realidad educativa y para ello, primero se nutre de teorías, paradigmas y principios que aporten el fundamento teórico; segundo, presenta las pautas para insertarse en un contexto educativo en el cual urge un cambio (Romero & Moncada, 2017).

Siguiendo a Requesens & Díaz (2009) un modelo didáctico se configura como un artefacto trascendental que vincula el análisis teórico y la praxis docente para dar solución a los problemas de enseñanza.

¿Cuál es la importancia de un modelo didáctico?

La importancia de un modelo didáctico se enfoca en que fundamenta científicamente el proceso docente educativo ya que tiene en cuenta los fundamentos teóricos que lo sostienen, así como los rasgos distintivos de los educandos que aprenden y la de los sujetos que enseñan, los componentes, procesos y las secuencias didácticas que lo configuran (Saveleva, 2019).

Teorías que fundamentan el modelo didáctico



Teoría de los procesos conscientes de Carlos Álvarez de Zayas

Este estudioso alega que el proceso docente educativo está orientado a formar al hombre como un ser social e integral y que para ello es sustancial que el proceso sea conceptualizado bajo tres dimensiones: la instructiva, desarrolladora y educativa que a su vez se constituyen en tres procesos que se ejecutan en simultáneo, pero tienen intencionalidades distintas. Pues, el instructivo solicita la

adquisición de conocimientos, que permitan su capacitación para así aportar al progreso de su país. En cambio, el educativo aspira a la formación del hombre como ser social, que pueda convivir en una sociedad cada día más compleja. Inculcarle valores y afectos como parte del desarrollo humano. El proceso desarrollador se encarga de formar seres inteligentes capaces de tomar resoluciones y solucionar problemas. (Álvarez & González, 2000)

En segundo lugar, esta teoría plantea que el estudiante es el sujeto activo del proceso docente educativo y que la relación docente-discente está integrada por la relación sistémica existente entre los **ocho componentes**. El primero de ellos es el **problema** que se refiere al componente que expresa la situación del objeto y es portador de una necesidad social, formativa instructiva, desarrolladora y educativa; por lo tanto, se constituye como el umbral del proceso docente. En este caso, el problema lo constituye la deficiente calidad de escritura académica ya que las producciones y procesos que realizan los estudiantes son deficientes. El segundo componente, el **objeto didáctico**, se refiere al componente que es portador de un problema y a la vez un proceso que permite concretar el propósito. En este sentido, el objeto lo constituye las sesiones de aprendizaje. Tercero, el **objetivo** que es la intención o anhelo que se quiere lograr en la escuela. En este caso es el fortalecimiento de la escritura académica. Este componente vinculado al problema se convierte en el elemento rector del proceso docente, es decir que en el adquieren forma los **contenidos**. Estos aluden al saber cultural que celosamente se selecciona y estructura con el afán de ser asimilado por los educandos para poder lograr sus aspiraciones educativas.

El quinto es el **método** que constituye los pasos desarrollados por el sujeto durante el proceso docente. El sexto componente es el **medio** que viene a ser el conjunto de recursos que se utilizan durante el proceso. El séptimo, la **forma** que es la

organización temporal y organizacional en la relación profesor-estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En el modelo didáctico propuesto se plantean actividades individuales y colaborativas, así mismo las sesiones de aprendizaje están estructuradas en cuatro horas pedagógicas distribuidas en dos días. Por último, la evaluación que apunta a los resultados del proceso que se constatan periódicamente (Álvarez, 1998). En el proceso docente formativo de Comprensión y redacción de textos II se realizó una evaluación diagnóstica



La Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morín. Expresa que hace falta un modelo pedagógico el cual ayude a superar la contradicción docente-estudiante. El aula debe ser un espacio donde ambos enseñen y aprendan (Andrade, 2020). También refiere que los conocimientos no deben ser fragmentados, sino que deben articularse de manera íntegra, transdisciplinaria, multidimensional y global. Los problemas y fenómenos deben analizarse desde diferentes puntos de vista (Matos & Barbosa, 2018).

La escuela tiene la exigencia de enseñar a pensar desde la complejidad y esta implica incertidumbre porque la incertidumbre forma parte de la vida del hombre y de su actuar. Esta idea es relevante porque la escuela tiene un talón de Aquiles que es el considerar que el conocimiento es axiomático lo que constituye un error; pues, está amenazado por el error y la ilusión (Luis, Cardoso , & Altair, 2019).

Esto implica que la educación debe propiciar en los estudiantes la capacidad crítica, que aprendan a rebatir, cuestionar y no dar por cierto todo lo que se les dice (Juárez & Comboni, 2012).



Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

Ausubel enfatiza que el aprendizaje no se inicia desde cero, es decir que los estudiantes no son tabula rasa, sino que su aprendizaje se va dotando de significado producto de las experiencias y saberes que adquiere y que se van condicionando y enriqueciendo con los conocimientos nuevos. Cabe resaltar también que para que el aprendizaje sea significativo las ideas y conceptos presentes en la estructura cognitiva deben ser claros para poder dotar de significados a los conocimientos nuevos (Rodríguez, 2011).

Se revela que para que el aprendizaje sea significativo deben darse dos condiciones. La primera, que haya una predisposición para aprender, esto quiere decir que el estudiante tenga la voluntad y motivación para aprender. Segunda, el material de aprendizaje debe ser significativo. Esto significa que los contenidos que se deben brindar en el curso de Comprensión y redacción II deben atender a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Es más, para que esta condición sea válida se requiere que las ideas de anclaje sean correctas, adecuadas para la interacción con el material nuevo que se ofrece. De estas aseveraciones se lleva a concluir, por un lado, que para que el aprendizaje sea significativo el factor más importante es el conocimiento previo que existe en la estructura cognitiva. Por otro lado, que el protagonista del acto educativo es el discente (Batista, 2020).



La Teoría Sociocultural del psicólogo ruso Lev Vygotsky es de gran

relevancia en este trabajo de investigación ya que declara que el lenguaje es el instrumento que los seres humanos utilizan para dar sentido al mundo que los rodea y que es sumamente importante para construir nuevos conocimientos. Es por eso

que se afirma que la escritura tiene una función epistémica (Duque & Packer, 2014). Así mismo, menciona la zona de desarrollo próximo que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y la zona de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema con la ayuda de un adulto o de un compañero más competente. Vygotsky apuntala que el docente cumple un rol de mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje debido a que conduce el proceso y ayuda al estudiante y lo apoya a desplegar y fortalecer sus procesos de pensamiento.

Si bien este es el actor principal del proceso de aprendizaje y el aprender es su responsabilidad, es el docente quien debe promoverlo a partir de espacios de reflexión y estrategias que ayuden a construir nuevos aprendizajes (Parra, 2014).

Para Vygotsky es muy importante la función social del aprendizaje, considera que, aunque el estudiante lo construye individualmente, también lo cimienta con la ayuda de otros y que esta ayuda cumple una función socializadora (Ramírez & Chávez, 2012).



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN





Tipo y diseño de investigación

La investigación realizada de acuerdo a su finalidad fue de tipo básica porque brinda un marco teórico, en este caso conocimientos sobre modelo didáctico y escritura académica, pero sin el apremio de corroborarlos con la práctica; lo que sí que más adelante pueda ser aplicado en otras investigaciones.



Este tipo de investigación fue de carácter formal y está orientada a acrecentar los conocimientos teóricos, persigue las generalizaciones ya que se direcciona al desarrollo de una teoría (Zorrilla, 1996).

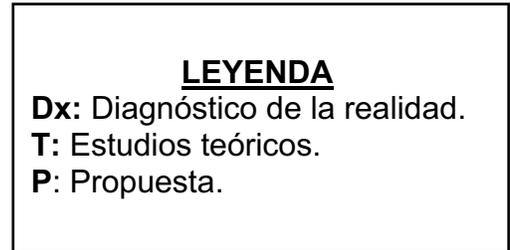
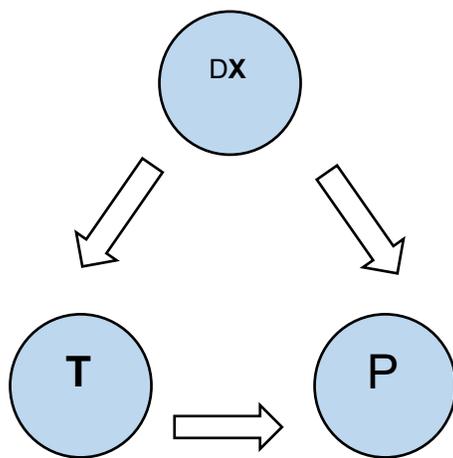
Según su carácter de investigación fue Descriptiva – Propositiva, porque tiene como intención la descripción teórica y detallada del estado actual del problema a investigar, para lo cual se realizará una minuciosa recopilación bibliográfica. Este tipo de investigación describe hechos con la finalidad de presentar una interpretación correcta (Tamayo, 2003). Por otro lado, Salkind (1998) enfatiza que “en la investigación descriptiva se reseñan las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio”. (Bernal, 2010, p.113)

La investigación fue propositiva, porque se llevó a cabo un diagnóstico de la calidad académica de los educandos y considerando los resultados obtenidos se propuso un diseño de modelo didáctico con el fin de conseguir los objetivos establecidos.

De acuerdo a su naturaleza fue cuantitativa que se enfoca a recolectar y analizar datos de las variables para dar respuesta a las preguntas de investigación. Este tipo de investigación tiene que ver con la medición y el cálculo. Busca medir variables

con referencia a magnitudes. Entre sus características más importantes se tiene que buscar lograr la objetividad, determina variables y que para el tratamiento de datos utiliza estrategias que se basan en la sistematización, el uso de cifras y en la estadística (Niño, 2011).

El diseño es no experimental ya que no se someterá a ninguna prueba. Solo se observa el fenómeno de la manera como se da en su contexto real para poder analizarlo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2017).



Variables y Operacionalización

Las variables de la investigación fueron modelo didáctico, la variable independiente y escritura académica, la variable dependiente.

Operacionalización de variables de investigación



VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Modelo didáctico	Es el planteamiento integral e integrador del proceso docente educativo.	Es la representación del proceso docente educativo que tiene que estar constituido por fundamentos, principios, características del docente y del estudiante, así como los componentes y secuencia didáctica.
Escritura académica	Es la producción escrita que realizan los estudiantes en el ámbito académico y que involucra la ejecución de los macroprocesos.	La escritura académica es un producto que se evidencia en los procesos de acceso al conocimiento, planificación, textualización, revisión y reescritura del texto que se evidenciarán a través

		de sus indicadores. Y que serán medidos con una prueba escrita y se utilizará una escala de intervalo.
--	--	--

VARIABLE	DIMENSIONES	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	SUB INDICADOR	ESCALA DE MEDICIÓN
ESCRITURA ACADÉMICA	ACCESO AL CONOCIMIENTO	INFORMATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> -Evidencia el uso de conocimientos previos. -Lee fuentes de información -Procesa la información: de las fuentes documentales: subraya, parafrasea y resume en las fuentes que lee. -Organiza la información en organizadores gráficos 		<p>De intervalo</p> <p>Logro destacado 18- 20</p> <p>Logro esperado 14-17</p>
	PLANIFICACIÓN	ADECUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Establece el público a quien escribe -Define el propósito del texto -Elabora un plan de escritura en el que se evidencia jerarquía en las ideas. 		<p>Proceso 11-13</p> <p>Inicio 0-10</p>
					<ul style="list-style-type: none"> -Redacta de acuerdo al esquema de producción -Escribe respetando

		COHERENCIA	-Escribe un texto argumentativo de cuatro párrafos	la superestructura del texto argumentativo: introducción, desarrollo y cierre -Plantea una tesis en los textos que escribe. -Sostiene la tesis con argumentos sólidos. -Escribe textos argumentativos cuyos párrafos mantienen unidad temática. -Fundamenta los argumentos con ideas secundarias y terciarias. -Evidencia su voz propia cuando argumenta. -Utiliza estrategias discursivas argumentativas -Utiliza marcadores textuales que den cohesión al texto -Emplea referentes textuales, sustitución léxica para evitar la redundancia	
	TEXTUALIZACIÓN	COHESIÓN			

		INTERTEXTUALIDAD		-Utiliza citas y referencias bibliográficas para sostener sus argumentos	
		SITUACIONALIDAD		-Aborda temas importantes para el contexto de interacción	
		NORMATIVA		-Respetar la puntuación, acentuación y uso de mayúsculas cuando escribe -Escribe respetando la sintaxis	
	REVISIÓN Y REESCRITURA	ACEPTABILIDAD		-Revisa el texto argumentativo y reescribe la versión final del texto argumentativo	
MODELO DIDÁCTICO	FUNDAMENTOS	EPISTEMOLÓGICOS		-Orienta a que los estudiantes realicen los procesos de escritura de manera eficiente. -Se direcciona a producir textos académicos de calidad. -Apuntala a que los estudiantes asuman la escritura como una práctica social. -Se direcciona a desarrollar un pensamiento crítico, cuestionador con fundamento en la formación científica	Muy adecuado
		PEDAGÓGICOS		-Se centra en la adquisición de conocimientos, desarrollo de capacidades y formación de valores -El proceso docente presenta: problema, objeto, objetivo, contenido, método, medios, formas y evaluación.	Bastante adecuado
		PSICOLÓGICOS		-Se sostiene en la Teoría del Aprendizaje significativo: relaciona sus conocimientos previos con los	

		<p>saberes nuevos para aplicarlos en su vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> -El modelo se orienta a que los estudiantes desarrollen el aprendizaje interpersonal -Se alimenta en la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky: el docente cumple un rol mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje. 	Adecuado	
PRINCIPIOS	CALIDAD ACADÉMICA	-El modelo está orientado a generar aprendizajes pertinentes, relevantes y significativos.	Poco adecuado	
	ESPÍRITU CRÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> -Refuerza que el estudiante tome sus propias decisiones en las situaciones que se les presenta. -Apunta a formar estudiantes que cuestionen las ideas que les presentan 		
	ESPÍRITU DE INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica controversias o problemas dentro de un determinado tema -Impulsa a la consulta fuentes bibliográficas para redactar -Resuelve las controversias formulando tesis o hipótesis -Interpreta datos para establecer conclusiones -Establece conclusiones de los temas que plantea 		inadecuado
	APRENDIZAJE PARA LA ERA DIGITAL	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza entornos virtuales para el aprendizaje. -Propicia el Flipped Classroom -Utiliza herramientas tecnológicas para enviar sus trabajos académicos -Procesa información a través de medios digitales 		
CARACTERÍSTICAS		<ul style="list-style-type: none"> -Flexible al aprendizaje en los entornos virtuales -Asequible a la interacción discente-docente -Propicia el aprendizaje significativo -Favorece el proceso formativo -Orientado a desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas -Genera hábito lector en los estudiantes -Orientado a desarrollar la honestidad académica de los estudiantes 		

		<ul style="list-style-type: none"> -Orientado a potenciar el pensamiento crítico del discente -Forja el rol mediador del docente -Apuntala a formar docentes comunicadores efectivos y afectivos
ESTRATEGIAS	PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Diseña el modelo didáctico teniendo en cuenta el meollo del problema, el contexto y las características de los estudiantes. -Conocimiento del modelo didáctico por parte de la comunidad académica
	EJECUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de las sesiones de aprendizaje
	EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Monitoreo de las sesiones de aprendizaje -Reflexión de la comunidad académica sobre la pertinencia del modelo.
COMPONENTES PROCESO DOCENTE EDUCATIVO	PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> -Responde a una necesidad formativa
	OBJETO	<ul style="list-style-type: none"> -El proceso docente educativo pretende modificar la realidad de la escritura académica
	OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> -Fortalecimiento de la escritura académica
	CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> -Las fuentes de información son pertinentes a los intereses y el contexto sociocultural del estudiante -Los temas controversiales solicitados son significativos en la situación en la que aparecen
	MÉTODO	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura de fuentes de información -Utilización de aprendizaje basado en problemas -Debates para la construcción del conocimiento -Lluvia de ideas -Procesamiento de información -Redacción de artículos de opinión, comentarios de textos.
	FORMA	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajo individual -Trabajo colaborativo -Sesiones de enseñanza aprendizaje de 4 horas académicas
	MEDIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de pizarra, expresión oral - Uso plataforma Canvas

		- Utilización de zoom	
	EVALUACIÓN	-Evaluación de diagnóstico para determinar la calidad de la escritura académica de los estudiantes -Evaluación de proceso para conocer los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas que desarrollan los estudiantes. -Evaluación terminal para fines de calificación	
SECUENCIA DIDÁCTICA DEL PROCESO DOCENTE FORMATIVO	INICIO	-Generación de conflicto cognitivo -Rastreo de conocimientos previos mediante preguntas -Reconoce la utilidad del tema que se propone	
	PROCESO	-El docente da a conocer el sustento teórico del tema con la ayuda de los estudiantes - Lectura individual de fuentes -Procesamiento de la información en organizadores gráficos -Debate grupal para responder a controversias -Planificación del texto -Redacción de textos -Revisión de trabajos y corrección de errores	
	SALIDA	-Los estudiantes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje -Dilucidación de dudas -Retroalimentación	



Población, muestra y muestreo

De acuerdo a Arias, 2006, "La población es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación". (Gallardo, 2017, p.63) En la presente investigación, la población estuvo constituida por los 595 discentes matriculados en Comprensión y redacción de textos II de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Chiclayo.

La muestra estuvo constituida por el conjunto de unidades que representa la conducta del universo. Lo que se busca con la muestra es que al observar una

cantidad reducida de unidades o subconjuntos se obtengan conclusiones similares a las que lograríamos si estudiáramos el universo (Sabino, 1992). Dicho de otro modo, la muestra es representativa si reúne las características de los que conforman el universo.

En este caso, muestra estuvo conformada por los 234 estudiantes de las aulas 8050, 8150, 8617, 8512 y 8511 matriculados en la asignatura Comprensión y redacción de textos II.

Por otro lado, "El muestreo es un procedimiento para conocer algunas características de la población con base en una muestra extraída de ella. El objetivo de un diseño de muestreo es proporcionar indicaciones para la selección de una muestra que sea representativa de la población". (Tamayo G. , 2002)

En el muestreo probabilístico Arias, 2012; Bolaños Rodríguez, 2012; Fuentelsaz, 2004; Galmés, 2012; Hernández y otros, 2010; IESA, 2015; Malhotra, 2004; Silva, 2011; Torres y otros, 2006 refieren que:

Cada elemento que conforma a la población tiene una conocida oportunidad de ser seleccionado para la muestra. (...) Su principal ventaja es que se realiza la medición del tamaño del error en las predicciones a realizar; por tanto, puede afirmarse que el principal objetivo de configurar una muestra probabilística es reducir al mínimo el error estándar. (Corral, Corral, & Franco, 2015, p.156)

El tipo de muestreo que se aplicó es probabilístico, con un nivel de confianza del 95% y con un margen de error del 5%; siendo la fórmula estadística aplicada la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{E^2 (N - 1) + Z^2 pq}$$

Donde:

$$n = 234$$

$$N = 595$$

$$p = 0,5$$

$$q = 0,5$$

$$Z_{95} = 1,96$$

$$E = 0,05$$

Por lo tanto, la muestra estimada para este trabajo de investigación fue de 234 estudiantes del II ciclo de Comprensión y redacción de textos II de la Facultad de Humanidades.



Técnicas e instrumentos

Una **técnica** es el procedimiento para el recojo de información. En este trabajo de investigación se utilizaron las siguientes:

La evaluación educativa para sondear y registrar información sobre la calidad de escritura académica que tienen los discentes. En

cambio, un instrumento de recojo de información constituye un recurso para extraer información. Se utilizó **la prueba escrita según** (Rojas , 2008) es un instrumento medible que tiene la intención que los aprendices manifiesten la adquisición de aprendizajes, destrezas y el desarrollo gradual de una habilidad. Este instrumento estuvo configurado en cuatro apartados de acuerdo a los procesos de escritura. Este instrumento tuvo el propósito de medir la calidad de la escritura académica de los estudiantes.

En lo que respecta a la validez esta se refiere al grado en que un instrumento mide lo que debe medir de la variable (Corral , 2009). En cuanto a la confiabilidad, (Hernández, Fernández, & Baptista, 2017) Opinan que es el grado de consistencia y coherencia del instrumento que se aplica.

La **validez y confiabilidad** del instrumento denominado prueba escrita permitirá medir cómo los estudiantes desarrollan la escritura académica, dicho instrumento obtendrá la validez y confiabilidad a través del juicio crítico de los expertos en investigación científica. Después del proceso de revisión del instrumento por parte de los expertos, según sea su opinión éste será sometido a la reformulación de los ítems si fuera necesario. De igual manera, el modelo didáctico será validado a través de la técnica de juicio de expertos con profesionales de investigación científica.



Procedimientos

Para realizar la investigación se tuvo en cuenta el siguiente **procedimiento**: En primer lugar, se realizó un diagnóstico referido a identificar cómo se desarrolla la escritura académica en la muestra formada por los estudiantes a través de una prueba escrita. Antes de su aplicación el instrumento será validado utilizando la técnica juicio de expertos. En segundo lugar, conociendo las limitaciones que tienen los estudiantes y de acuerdo a su realidad del contexto universitario en el que se realiza el estudio se buscarán los fundamentos teóricos que expliquen, amplíen, profundicen o den respuesta a los diferentes problemas y se elaborará una secuencia metodológica que permita diseñar un modelo didáctico que arriben al fortalecimiento de la escritura académica de la muestra de estudio. Tercero, teniendo en cuenta los pasos o secuencia se procederá a elaborar el modelo didáctico en el que se tendrá en consideración las partes que lo configuran, de tal manera que contenga los elementos necesarios para el fortalecimiento de la escritura académica. Por último, al tener el modelo didáctico culminado se procederá a validarlo, para ello tenemos formas: una es aplicando la estrategia juicio de expertos, que consiste en recurrir a personas con vasta experiencia en diseño de modelos didácticos, el mismo que examinará de manera minuciosa y

emitirá una opinión al respecto, la segunda forma es aplicar el modelo didáctico a manera de piloto, a los integrantes de la muestra para ver si funciona.



Métodos de análisis de datos

En lo que concierne a los **métodos de análisis de datos** se recurrirá a la estadística descriptiva que es la disciplina cuya función es agrupar, recoger y mostrar los datos que se describan de manera rápida y accesible.

Resultados de la evaluación diagnóstica sobre escritura académica

Se aplicó una prueba virtual escrita para determinar la calidad de la escritura académica. El público objetivo fueron los estudiantes de II ciclo del curso Comprensión y redacción de textos II de una universidad privada de Chiclayo, Perú.

A continuación, se muestra el instrumento de diagnóstico:

Instrumento de diagnóstico

PRUEBA ESCRITA VIRTUAL PARA DETERMINAR LA CALIDAD DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

DATOS DEL INSTRUMENTO:

Nombre del instrumento: prueba escrita virtual para determinar la calidad de la escritura académica

Forma de administración: individual

Tiempo de aplicación: 90 minutos

Objetivo del instrumento: Diagnosticar la calidad de la escritura académica de los estudiantes del curso Comprensión y redacción de textos II.

Público objetivo: estudiantes del II ciclo del curso Comprensión y redacción de textos II de la Facultad de Humanidades de una universidad privada Chiclayo.

Fecha: _____

INSTRUCCIONES: la evaluación consta de 4 partes. Cada parte evalúa un proceso de escritura. Desarrolle conforme a lo solicitado

PRIMERA PARTE: ACCESO AL CONOCIMIENTO (20 puntos)

1. Evidencie sus conocimientos previos respondiendo las siguientes interrogantes:

1.1. ¿Qué es el coronavirus?

1.2. ¿Qué es pandemia?

1.3. ¿A qué se llama cuarentena?

1.4. ¿Qué es el toque de queda?

2. Lee las siguientes fuentes informativas

Fuente 1

Cuarentena en Perú: 5 factores que explican por qué las medidas de confinamiento no impiden que sea el segundo país de América Latina con más casos de covid-19

El 16 de marzo, el gobierno decretó un estado de emergencia sanitaria, cerró las fronteras del país, ordenó que la gente saliera solo para cosas imprescindibles como comprar alimentos y medicamentos, y decretó toques de queda en distintos horarios en todas las ciudades. Desde entonces, la cuarentena se ha prorrogado cinco veces. El presidente, Martín Vizcarra, anunció este viernes la última y más larga extensión de la medida (y de la emergencia sanitaria), que estará vigente hasta el 30 de junio. Paralelamente se irán reanudando algunas actividades económicas.

Muchos expertos y peruanos aplaudieron en marzo la prontitud de las medidas y los paquetes económicos para ayudar a las personas afectadas por la paralización de la economía. Incluso hasta ahora, el 80% de los ciudadanos aprueba la gestión de Vizcarra, según una encuesta de mayo de la consultora Ipsos Apoyo. Sin embargo, a poco más de dos meses de iniciadas las restricciones, Perú es el segundo país de América Latina con más casos de covid-19 en términos absolutos después de Brasil, y el duodécimo a nivel mundial, según la Universidad Johns Hopkins, que monitorea el avance de la pandemia en el planeta. Hasta este viernes, Perú registraba casi 112.000 casos de covid-19 y 3.244 fallecidos. Pero de esas muertes, casi mil han ocurrido en los últimos ocho días, de acuerdo a datos del diario peruano El Comercio.

Parte de esos números se explican porque Perú ha aplicado más pruebas de detección de covid-19 que otros países de América Latina con mayor población. Hasta este viernes había tomado 750.526 muestras. Mientras que, hasta el jueves, México había hecho 193.589; y Argentina, 116.689. Hasta este miércoles, Colombia había realizado 214.536 pruebas. Pero la mayor cantidad de pruebas no explica por sí sola el mayor número de casos de Perú o el hecho de que el gobierno no haya aplanado la curva de contagios tanto como hubiera querido. Varios expertos consideran que algunos problemas preexistentes de la economía y la sociedad peruana ayudan a entender por qué Perú todavía no contiene el brote.

Estos son cinco factores:

Informalidad

Muchos peruanos cumplieron con minimizar sus salidas fuera de casa, señala Hugo Ñopo, investigador principal del centro peruano de investigaciones GRADE, a BBC Mundo. Pero las condiciones económicas y la obligación de tener que ir a lugares con aglomeración, entre otras circunstancias, impidieron que se cumpliera con el objetivo más importante de la lucha contra el nuevo coronavirus: maximizar la distancia social.

Alrededor del 71% de la población activa en Perú vive de la economía informal o se desempeña en oficios en los que obtienen sus ingresos día a día. "Estamos hablando de

hogares donde el ingreso monetario es diario y por lo que su logística de funcionamiento también es diaria", dice Ñopo.

"Los peruanos que tenían que salir a trabajar [tanto de sectores formales como informales] fueron a estaciones de transporte, o los peruanos que salieron a hacer compras [o a vender] han ido a mercados muy aglomerados donde no se ha respetado en absoluto la distancia social", dice Ñopo. "Entonces minimizamos las salidas, pero nos olvidamos de maximizar la distancia social. Por eso parte de los contagios", agrega.

Logística para abastecerse

Una de las dificultades que explica esta necesidad de salir frecuentemente es el hecho de que solo el 21,9% de hogares pobres de Perú tiene refrigeradora, es decir, poco más de uno de cada cinco hogares pobres, según la última Encuesta Nacional de Hogares de Perú, de 2019. Estos hogares "no cuentan con una logística que les permita abastecerse de alimentos por muchos días", dice Ñopo a BBC Mundo. "Tienen que salir a abastecerse con cierta frecuencia y salir especialmente hacia los mercados", añade. Muchas otras personas han estado yendo a los mercados porque en un país tan gastronómico como Perú, existe la costumbre de comer productos frescos.

"No hay día que la gente no salga a comprar diez céntimos de culantro (cilantro), diez céntimos de cebolla china, las conchitas para el cebiche", contó el periodista peruano Harry Gordillo al podcast "La Encerrona", a fines de abril, sobre la situación en el distrito en el que vive en la región Lambayeque, la segunda con más casos después de Lima y Callao.

Aglomeraciones en los mercados

Precisamente los mercados han sido identificados por el propio presidente Vizcarra como "los principales focos de contagio". Por ejemplo, en el Mercado de Frutas de La Victoria, en Lima, el 86% de sus vendedores resultó infectado con covid-19, según datos oficiales. Días después, Vizcarra anunció que se habían intervenido para ordenarlos y reducir la propagación del virus. "Identificamos que los problemas se estaban dando en las zonas de contagio más concentradas, que eran los mercados. Dijimos: vamos a trabajar directamente con los municipios para revertir la situación y [ya] se comienzan a ver los resultados", dijo Vizcarra este martes.

Pablo Lavado, profesor de Economía de la Universidad del Pacífico, le dijo a BBC Mundo que muchas personas de mayores ingresos también se aglomeraron en los supermercados para abastecerse y pasar los días y horarios en los que estos estarían cerrados, como Semana Santa. El investigador social peruano Rolando Arellano comenta a BBC Mundo que "los horarios restringidos de mercados y bodegas incluyendo cierres de todo el fin de semana) favorecieron la aglomeración". Pero los

mercados no han sido los únicos focos de contagio en Perú durante la pandemia. "Si no disminuimos el nivel de contagio en los mercados, no vamos a poder disminuir la infección de esta enfermedad", añadió

Aglomeración en los bancos

Paralelamente a las restricciones, Perú destinó entre el 9% y el 12% de su PIB para ayudar a la gente que hubiera perdido su empleo (o autoempleo) y a las empresas que se hubieran quedado sin ingresos a causa de la emergencia. Estos paquetes de ayuda convirtieron a Perú en uno de los países de América Latina que más ha gastado en la lucha contra la

pandemia. Una de las medidas fue el pago de un bono de 760 soles (unos US\$222, en una o dos partes) para unos 6,8 millones de hogares vulnerables, pobres, pobres extremos y con trabajadores independientes. Pero solo el 38,1% de los peruanos adultos tienen cuenta bancaria, según el último reporte de inclusión financiera de la Superintendencia de Banca y Seguros (SBS) de Perú, de junio de 2019. Aunque el Ejecutivo ofreció opciones virtuales para recibir los bonos, muchos de los beneficiarios tuvieron que ir personalmente a los bancos a cobrarlos, y por lo tanto formar colas y aglomeraciones.

Vizcarra también reconoció a los bancos como unos de los "puntos críticos" de contagio, junto a los mercados y al transporte público. "Otro sitio [de contagio] son, dado que estamos repartiendo los bonos, también los bancos. Ahí también tenemos que mejorar la distribución, las transferencias de los recursos, pero sin generar las aglomeraciones que veíamos", dijo el mandatario en una conferencia el 13 de mayo. Esa semana el gobierno amplió el horario de atención de los bancos, centros comerciales y farmacias. De esta manera, la gente "tiene más tiempo en el día, entonces hay menos concentración de gente", dijo Vizcarra sobre la medida.

Hacinamiento en casa

Pero los peruanos no solo tuvieron que "salir" a lugares aglomerados. Según la Encuesta Nacional de Hogares de 2019, el 11,8% de hogares pobres de Perú ocupa viviendas hacinadas, lo que dificulta mantener la distancia social en casa. "Es decir, [estos hogares] tienen a cinco o más personas viviendo en casas que o no tienen una habitación para dormir, o sea, solo una sala o algo así, o que tienen solo una habitación para cuatro o más personas", explica Ñopo. Fuera de estos problemas, Lavado, de la Universidad del Pacífico, dijo a BBC Mundo que faltó implementar un sistema de rastreo de contactos de las personas contagiadas. Mirando hacia el futuro, Arellano cree que se debe "educar sobre las formas de cuidado y distanciamiento en la ciudadanía (responsabilizándola de sus actos) y mejorar los sistemas de comercialización, transporte, etc. para facilitar la asepsia y el distanciamiento". El ministro peruano de Defensa, Walter Martos, dijo este viernes que "la Policía y las Fuerzas Armadas no se cansarán de trabajar en calles, mercados, bancos y paraderos para contribuir a crear esta nueva cultura de respeto a las normas para aprender a convivir con el virus". Ñopo señala que el 16 de marzo, cuando empezó la cuarentena, las medidas que tomó el gobierno eran "el mejor curso de acción, dadas las circunstancias". "El problema está en que esas condiciones en que nos encontrábamos eran muy precarias", lamenta. Sobre la extensión de las restricciones y la reanudación en paralelo de ciertas actividades, Ñopo opina que es "lo más sensato" que se puede hacer. "Este virus es desconocido. Lo sensato es extender la cuarentena por un periodo largo, porque todavía no sabemos cómo va a evolucionar esto. Que se queden en casa quienes pueden quedarse en casa, pero hay que comenzar a permitir salir a quienes necesitan trabajar, porque hay muchos hogares imposibilitados de generar ingresos", dice. "Pero hay que transmitir mensajes claros, precisos y potentes a la población para maximizar la distancia social", agrega.

A inicios de mayo, Vizcarra dijo que, debido a que el covid-19 es una enfermedad nueva, "lo que hace un mes podía ser la mejor decisión, a la luz de los resultados, requiere los ajustes necesarios para tener mejores resultados". Agregó que "eso no ocurre solo en

Perú, sino a nivel mundial". Dijo también que "si los resultados no han sido lo que exactamente esperábamos, sí han sido auspiciosos en función de lo que se ha evitado".

Pierina Pighi Be (2020). Cuarentena en Perú: 5 factores que explican por qué las medidas de confinamiento no impiden que sea el segundo país de América Latina con más casos de covid-19 Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52748764>

Fuente 2

Mayoría teme contagio de covid-19 tras fin de cuarentena en Perú

La mayoría de los peruanos hubiera preferido que continuara el confinamiento general contra la covid-19, que acabará en dos días, y, además, temen contagiarse con el ingreso a la llamada 'nueva normalidad', según una encuesta. El sondeo del no gubernamental Instituto de Estudios Peruanos (IEP) verificó que 58 % de los consultados opinaron que la cuarentena, que invoca un menor ritmo de aumento de contagios y necesidades de la economía, debería extenderse por más tiempo. Por el contrario, 42 % aprueban el cese de la mayoría de las restricciones en todo el país, con excepción de siete regiones donde los contagios están en fuerte ascenso, y 60 % opinan que la cuarentena fue positiva y 39 % que fue negativa.

De otro lado, 35 % consideran buena (28) o muy buena (7) la reacción del gobierno de decretar prontamente la medida, en marzo pasado; 48 % estima que fue regular (ni buena ni mala) y 12 % la califica como mala (6) o muy mala (6). Una gran mayoría de 78 % señalan que la cuarentena ayudó a evitar más muertes y más contagios y 70 % apuntan que evitó una mayor sobrecarga en el sistema de salud.

Otro sondeo de la encuestadora consigna una nueva caída de la aprobación al presidente Martín Vizcarra, de 74 a 66 %, atribuida al desgaste causado por la pandemia que contagió hasta ayer a 275 mil 989 peruanos y causó la muerte de nueve mil 135. Según el IEP, la consulta verificó, además, que 73 % temen contagiarse con el retorno al trabajo presencial, mientras 71 % tienen miedo de contraer el mal en el transporte público.

El escepticismo se expresa también en la convicción de que, tras el fin del confinamiento, los contagios aumentarán (77 %) o se mantendrán en el gran número actual. Apenas 11 % creen que los contagios comenzarán a disminuir en un mes, 22 % que será en tres meses y 56 % que será a fin de año.

Un mayoritario 58 % permanecerán en sus casas tras el fin de la cuarentena y 34 % saldrán a la calle en forma paulatina, en tanto de solo siete % lo harán igual que antes de la llegada de la covid-19.

En la llamada nueva normalidad, para impedir más contagios, se necesitará fundamentalmente de la responsabilidad de la población, es decir, que acate las normas y recomendaciones de prevención.

Prensa Latina (2020). Mayoría teme contagio de Covid-19 tras fin de cuarentena en Perú
Recuperado de <https://www.prensa-latina.cu/index.php?o=rn&id=377519&SEO=mayoria-teme-contagio-decovid-19-tras-fin-de-cuarentena-en-peru>

Fuente 3

Perú levanta la cuarentena y reabre el turismo interno

Este miércoles 1 de julio Perú ingresa en la Fase 3 de las cuatro que el Gobierno dispuso para ordenar la paulatina salida del confinamiento de 107 días, en el marco de la pandemia de coronavirus. Así, el país abandona el aislamiento estricto en 18 de sus 25 regiones, habilita la circulación y vuelve a poner en marcha el turismo interno, aunque bajo estrictos protocolos y con restricciones para adultos mayores y menores de 14 años. A la fecha, el país registra 285.213 contagios, 9.677 fallecidos y 174.000 recuperados, es decir, el 61%. Además, informaron que, en las últimas 48 horas, el promedio de casos positivos fue menor a 3000.

Según lo dispuesto por el presidente peruano, Martín Vizcarra, este miércoles acaba el confinamiento para 18 de las 25 regiones del país, mientras que solo 7 en las que los contagios todavía están en ascenso (Arequipa, Áncash, Ica, Junín, Huánuco, San Martín y Madre de Dios) seguirán oficialmente bajo cuarentena hasta el 31 de julio.

En el resto del país deberán seguir confinados los mayores de 65 años, los menores de 14 años y las personas que tengan enfermedades como diabetes, hipertensión o problemas coronarios que puedan suponer un riesgo para la vida en caso de contagiarse de coronavirus. "No puede haber ningún ánimo de triunfalismo. Creo que hemos pasado el 50% de este esfuerzo. El virus sigue entre nosotros y no va a desaparecer hasta encontrar una vacuna. Este no es un mensaje para que salgan todos. Es para que salgan en caso de que tengan alguna necesidad", explicó el mandatario.

Como se señalaba, la tercera fase también busca incrementar la actividad económica de Perú, cuyo PIB se estima que caiga un 14% al terminar 2020. Por esto, dentro del paquete de medidas, se incluye un fuerte impulso al turismo interno con la habilitación del transporte interprovincial aéreo y terrestre. Tal como lo informó HOSTELTUR, en las últimas semanas, ya fueron acondicionados los alojamientos bajo estrictos protocolos y, en los próximos días, se hará lo propio con los restaurantes.

En ese marco, el Gobierno lanzó el martes 30 de junio "el apoyo económico más importante de la historia de Perú al sector turismo", con un Fondo de Apoyo empresarial a las pymes turísticas, por valor de S\$ 500 millones (unos US\$ 141 millones). Con esto, el fondo busca apalancar créditos del sistema financiero por S\$ 1.500 millones (US\$ 422 millones). "Proyectamos que 20.000 empresas serán beneficiadas", explicó por su parte el ministro de Comercio Exterior y Turismo, Edgar Vásquez. Sin embargo, aclararon que el levantamiento del confinamiento no supone todavía la apertura de las fronteras

internacionales ni el fin de los toques de queda nocturnos, que serán desde las 22.00 a las 4.00, todos los días de la semana.

Pese a esta decisión, Vizcarra exhortó a la población a no confiarse por el fin de una cuarentena, que en muchas regiones y zonas populares de Lima no se acata desde hace largo tiempo. Perú es hoy el sexto país del mundo y el segundo de Latinoamérica con más casos confirmados de COVID-19, pero aún así sigue avanzando en una veloz desescalada, que prevé la apertura de las fronteras en la Fase 4.

Edición Latam (2020). Perú levanta la cuarentena y reabre el turismo interno. Recuperado de

https://www.hosteltur.com/lat/137784_peru-levanta-la-cuarentena-y-reabre-el-turismo-interno.html

Fuente 4

Cuarentena focalizada: caos y desorden en el primer día de la 'nueva normalidad'

Luego de tres meses de confinamiento, llegó el primer día fuera de cuarentena. Desde primeras horas de la mañana, se pudo ver a varias personas dirigirse a sus lugares de trabajo. Lamentablemente, esto tuvo como consecuencia que no se pueda respetar el distanciamiento social.

Aunque en muchos puntos de la ciudad los pasajeros guardaron cierta distancia para formar largas colas y así abordar las diferentes unidades de transporte, también se reportaron movilidades informales con el interior lleno. Es así que los famosos colectivos volvieron a escena pese al peligro del virus. En tanto, en la estación Naranjal del Metropolitano, se reportó el restablecimiento de la flota de buses. Asimismo, se informó que aún no se exige el protector facial para el ingreso.

Por otro lado, así como en algunos lugares los pasajeros formaban colas respetando las distancias sin supervisión de ninguna autoridad, en otros paraderos, se registraron empujones y una gran molestia. Los supervisores de la ATU tuvieron que ser guardianes en las puertas de subida de los vehículos para que, en ningún caso, haya pasajeros de pie. Las quejas también se suscitaron ante las personas que buscaban saltarse las colas y subir de frente sin ninguna especie de control.

De igual manera, varias esquinas con semáforos volvieron a colmarse también de personas que tratan de ganarse la vida con la venta de golosinas y limpiando las ventanas de los autos. Una nueva normalidad que, pese a las mascarillas y algunas medidas, nos parece muy familiar.

La República (2020). Cuarentena focalizada: caos y desorden en el primer día de la 'nueva normalidad'.

Recuperado de <https://larepublica.pe/sociedad/2020/07/01/coronavirus-peru-lima-tras-cuarentena-grandesaglomeraciones-se-registran-en-el-primer-dia-de-la-nueva-normalidad-mdga/>

3. Procesamiento de información: subraya, parafrasea y escribe un resumen por cada fuente

4. Elabora un organizador gráfico (mapa mental, red conceptual, mapa conceptual) que sintetice las fuentes

SEGUNDA PARTE: PLANIFICACIÓN (20 puntos)

5. ¿Quién es el público destinatario?:

6. ¿Cuál es el propósito de tu texto?:

7. Elabora un esquema de producción para un texto de 4 párrafos (1 de introducción, 2 de desarrollo y 1 de conclusión) que responda a la siguiente controversia ¿Consideras adecuada la decisión del Gobierno de poner fin al aislamiento social obligatorio en el Perú?

INTRODUCCIÓN

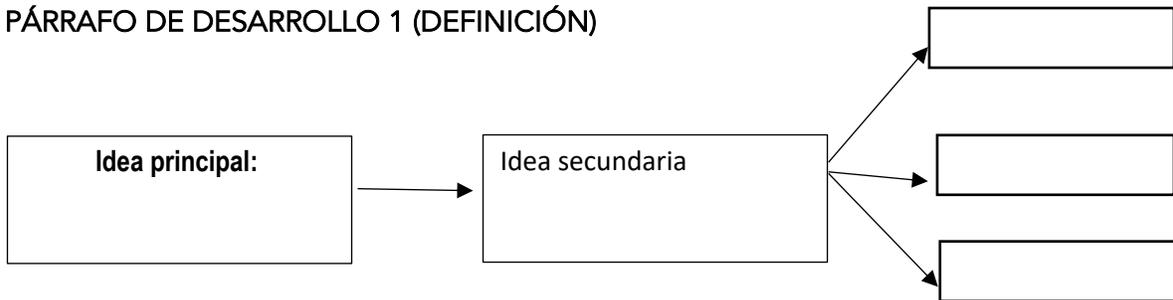
Contextualización: _____

Controversia: _____

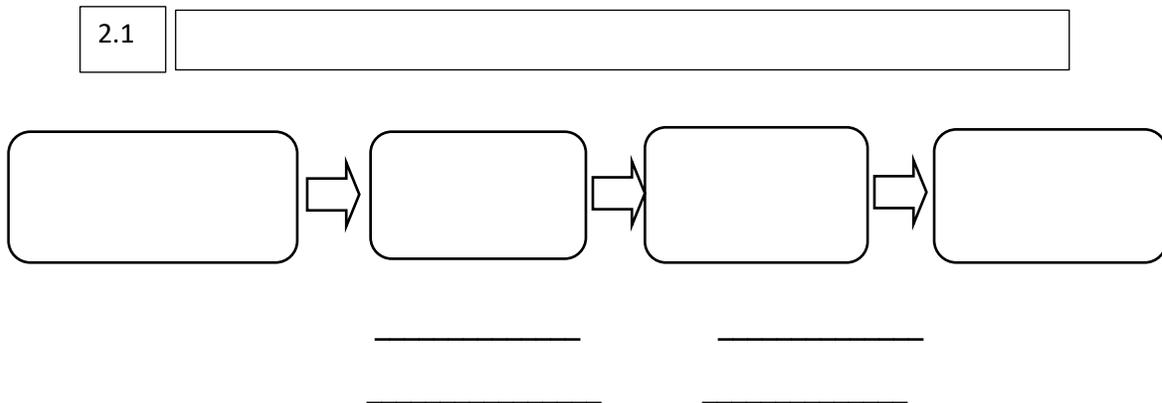
Tesis: _____

DESARROLLO O CUERPO ARGUMENTATIVO

PÁRRAFO DE DESARROLLO 1 (DEFINICIÓN)



PÁRRAFO DE DESARROLLO 2 (CAUSALIDAD)



TERCERA PARTE: TEXTUALIZACIÓN (20 puntos)

8. Escribe un texto argumentativo de cuatro párrafos (uno de introducción, dos de desarrollo y uno de conclusión). Asegúrate de cumplir los siguientes criterios:

- ✓ Respetar las ideas del esquema de redacción
- ✓ Escribir respetando la superestructura del texto argumentativo: introducción, desarrollo y cierre
- ✓ Plantear una tesis.
- ✓ Sustentar la tesis con argumentos sólidos.
- ✓ Recordar que los párrafos mantienen unidad temática.
- ✓ Fundamentar los argumentos con ideas secundarias y terciarias.
- ✓ Argumentar con voz propia
- ✓ No olvidar utilizar las estrategias discursivas argumentativas que te solicitan

Esta es la rúbrica con la que el docente realiza la revisión de la versión final del producto

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	LOGRADO	EN PROCESO	EN INICIO	PUNTAJE
ACCESO AL CONOCIMIENTO	INFORMATIVIDAD	Evidencia conocimientos previos	El texto argumentativo muestra que el emisor hace uso de conocimientos previos (1 puntos)	El texto argumentativo o evidencia que el emisor hace uso de conocimientos previos en la introducción del texto (0,5 puntos)	El texto argumentativo que el emisor no hace uso de conocimientos previos (0,25 puntos)	
		Evidencia que ha leído fuentes de información	El texto argumentativo evidencia que el emisor se ha nutrido de la lectura de fuentes (1 puntos)	El texto argumentativo o evidencia en un 50 % que el emisor ha leído fuentes de información (0,5 puntos)	El texto argumentativo o evidencia que el emisor escribe teniendo en cuenta su sentido común (0,25 puntos)	
		Demuestra que ha procesado las fuentes de información	El texto argumentativo evidencia que previamente procesó la información de las fuentes informativas (1 puntos)	El texto argumentativo o evidencia en un 50 % que procesó previamente las fuentes de información (0,5 puntos)	El texto argumentativo o evidencia que procesó un 25 % de las fuentes de información (0,25 puntos)	
PLANIFICACIÓN	ADECUACIÓN	Escribe de acuerdo al destinatario	El texto argumentativo evidencia con claridad el destinatario a quien se dirige (1 puntos)	El texto argumentativo o evidencia de manera confusa el destinatario a quien se dirige (0,5 puntos)	El texto argumentativo o no evidencia que no se estableció un destinatario específico (0,25 puntos)	
		El texto presenta una intención	El texto argumentativo evidencia la intención de convencer (1 puntos)	El texto que escribe evidencia convencer, pero solo en la introducción. En el desarrollo solo expone (0,5 puntos)	El texto que escribe no evidencia la intención de convencer (0,25 puntos)	

		Elaboración previa de un plan de escritura	Elabora un plan de escritura que evidencia una jerarquía de ideas. (1 puntos)	El esquema de ideas evidencia ideas principal, ideas secundarias pero no presenta ideas terciarias (0,5 punto)	El esquema de ideas no presenta una jerarquía de ideas (0,25 puntos)	
TEXTUALIZACIÓN	COHERENCIA	Redacta según el esquema de producción	La información de las diferentes partes del texto corresponde con el esquema de producción previo. Además, este resulta claro. (1 punto)	La información de algunas partes del texto no corresponde con lo establecido en el esquema de producción previo. Este no es claro. (0,5 puntos)	La información presentada en el texto no corresponde con el esquema de producción o, simplemente, no lo muestra. (0,25 puntos)	
		Escribe respetando la superestructura del texto argumentativo : introducción, desarrollo y cierre	El texto que escribe corresponde con la superestructura del texto argumentativo (1 punto)	El texto que escribe en cierta medida corresponde con la superestructura del texto argumentativo, solo presenta introducción y desarrollo (0,5 puntos)	El texto que escribe no corresponde con la superestructura del texto argumentativo. (0,25 puntos)	
		Plantea una tesis	Plantea de manera clara y coherente su postura respecto al tema que aborda (1 punto)	La tesis que plantea no es muy clara (0,5 puntos)	El texto no presenta tesis (0,25 puntos)	
		Sostiene la tesis con argumentos sólidos	El texto argumentativo presenta dos argumentos que permiten sostener la tesis (1 puntos)	El texto argumentativo presenta un argumento que le da medianamente solidez a la tesis (0,5 punto)	Los argumentos que presenta no son sólidos o no presenta argumentos (0,25 puntos)	

		Párrafos con unidad temática	Los párrafos del texto evidencian unidad temática (1 punto)	Solo en un párrafo se evidencia unidad temática (0,5 puntos)	Ninguno de los párrafos tiene unidad temática. (0,25 puntos)	
		Fundamentación de argumentos	Fundamenta los argumentos con ideas secundarias y terciarias (1 puntos)	Fundamenta los argumentos con ideas secundarias (0,5 punto)	El argumento carece de fundamentación (0,25 puntos)	
		Evidencia si voz propia al escribir	Se evidencia voz propia en las ideas que escribe (1 puntos)	Se evidencia voz propia en algunas ideas del texto (0,5 punto)	Las ideas que escribe no son propias. Ha copiado y las presenta como suyas (0,25 puntos)	
		Utiliza estrategias discursivas	Utiliza las estrategias discursivas solicitadas: causalidad y definición (1 punto)	Solo utiliza una estrategia discursiva solicitada (0,5 puntos)	No utiliza las estrategias discursivas solicitadas (0,25 puntos)	
	COHESIÓN	Utiliza mecanismos de cohesión textual	Hay un buen uso de los conectores lógicos (1 puntos)	Faltan algunos conectores (0,5 puntos)	Hay un mal empleo o una ausencia de conectores lógicos (0,25 puntos)	
			Emplea referentes textuales y sustitución léxica para evitar redundancias (1 puntos)	El texto muestra redundancias debido al poco empleo de referentes textuales y sustitución léxica (0,5 puntos)	Ausencia de referentes textuales y sustitución léxica (0,25 puntos)	
	INTERTEXTUALIDAD	Utiliza citas y referencias bibliográficas para sostener sus argumentos	El texto que escribe presenta suficiencia en la investigación, evidencia la presencia de otras voces: (citas y referencias) que le ayuden a sostener lo que afirma (1 punto)	El texto que escribe muestra cierta información importante, evidencia la presencia de 3 voces: citas y referencias para sostener lo que afirma (0,5 puntos)	El texto apela a generalidades, no evidencia un trabajo de investigación, no presenta otras voces que le permitan sostener lo que afirma. (0,25 puntos)	

	SITUACIONALIDAD	Aborda temas importantes para el contexto de interacción	El texto argumentativo que redacta aborda un tema coyuntural (1 punto)	El texto argumentativo que escribe aborda no es tan significativo para el contexto de interacción (0,5 puntos)	El tema argumentativo que redacta no es trascendente para el contexto de interacción (0,25 puntos)	
	NORMATIVA	Respetar la puntuación, acentuación y uso de mayúsculas cuando escribe	Utiliza las normas de la puntuación, acentuación y uso de mayúsculas para una correcta escritura (1 punto)	El texto presenta algunos errores en el uso de puntuación, uso de mayúsculas y acentuación que no afectan la comprensión del texto. (0,5 puntos)	El texto presenta errores en el uso de la puntuación, acentuación y uso de mayúsculas, que dificultan la comprensión del texto. (0,25 puntos)	
		Escribe respetando la sintaxis	El texto presenta oraciones gramaticalmente correctas: todas son oraciones y poseen sentido lógico. (1 punto)	El texto presenta algunos errores de construcción de oraciones. Pese a ello, se entiende. (0,5 puntos)	El texto incurre en errores de construcción de oraciones: lo que escribe no son oraciones. (0,25 puntos)	

Resultados del diagnóstico



En las tablas 1, 2, 3 y 4 se presentan los resultados de los estudiantes en las dimensiones de escritura académica. En la tabla N° 1 se obtuvieron los resultados de las 5 aulas en cuanto a las 4 dimensiones: acceso al conocimiento, planificación, textualización y revisión y reescritura. En la tabla N° 2, se dieron los resultados de los niveles de la variable escritura académica de acuerdo a cada aula. En la tabla N° 3, se presentaron los niveles en cada dimensión de la escritura académica y en la tabla N° 4, se mostraron los niveles de la variable escritura académica en los estudiantes del II ciclo de la asignatura Comprensión y redacción de textos II de la facultad de Humanidades.

Tabla 1

Nivel de las dimensiones de la calidad de la escritura académica

		AULA									
		Aula 8050		Aula 8150		Aula 8617		Aula 8512		Aula 8511	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
ACCESO AL CONOCIMIENTO	Logro en inicio	4	12.5	6	12.2	33	66.0	37	55.2	27	75.0
	Logro en proceso	17	53.1	18	36.7	14	28.0	23	34.3	8	22.2
	Logro previsto	10	31.3	25	51.0	3	6.0	6	9.0	1	2.8
	Logro destacado	1	3.1	0	0.0	0	0.0	1	1.5	0	0.0
PLANIFICACIÓN	Logro en inicio	5	15.6	4	8.2	34	68.0	38	56.7	26	72.2
	Logro en proceso	15	46.9	19	38.8	14	28.0	22	32.8	10	27.8
	Logro previsto	12	37.5	26	53.1	2	4.0	7	10.4	0	0.0
	Logro destacado	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
TEXTUALIZACIÓN	Logro en inicio	14	43.8	2	4.1	32	64.0	38	56.7	21	58.3
	Logro en proceso	14	43.8	23	46.9	18	36.0	26	38.8	15	41.7
	Logro previsto	4	12.5	24	49.0	0	0.0	3	4.5	0	0.0
	Logro destacado	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0	0	0.0	0	0.0
REVISIÓN Y REESCRITURA	Logro en inicio	9	28.1	0	0.0	23	46.0	27	40.3	15	41.7
	Logro en proceso	15	46.9	19	38.8	25	50.0	31	46.3	20	55.6
	Logro previsto	8	25.0	29	59.2	2	4.0	9	13.4	1	2.8
	Logro destacado	0	0.0	1	2.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

En esta tabla, se visualiza que los estudiantes del II ciclo de Comprensión y redacción de textos II de Humanidades, del aula 8050, en la dimensión Acceso al conocimiento se encuentra en logro en inicio con un 12,5%, el 53,1% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 31,3% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 3,1% se encuentra en logro destacado. En cuanto a la dimensión Planificación se encuentra en logro en inicio con un 15,5%, el 46,9% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 37,5% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0% se encuentra en logro destacado. En la dimensión Textualización se encuentra en logro en inicio con un 43,8% al igual que el logro en proceso, seguido de un 12,5% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0% se encuentra en logro destacado. Por su parte en la dimensión Revisión y reescritura se encuentra en logro en inicio con un 28,1%, el 46,9% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 25% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0,0% se encuentra en logro destacado.

Por su parte en el aula 8150, en la dimensión Acceso al conocimiento se encuentran en un logro en inicio del 12,2%, con el 35,7% en un logro en proceso, mientras el 51% obtuvo el proceso previsto y finalmente 0% logro destacado. En la dimensión Planificación se encuentran en un logro en inicio del 8,2%, con el 38,8% en un logro en proceso, mientras el 53,1% obtuvo el proceso previsto y finalmente 0% logro destacado. Mientras en la dimensión textualización se encuentran en un logro en inicio del 4,1%, con el 46,9% en un logro en proceso, mientras el 49% obtuvo el proceso previsto y finalmente 0% logro destacado. Y por último en la dimensión Revisión y escritura se encuentran en un logro en inicio del 0%, con el 38,8% en un logro en proceso, mientras el 59,2% obtuvo el proceso previsto y finalmente 2% logro destacado.

En el aula 8617, en la dimensión Acceso al conocimiento se encuentran en logro en inicio con el 66%, en un logro en proceso obtuvieron el 28%, el 6% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado. En la dimensión planificación se encuentran en logro en inicio con el 68%, en un logro en proceso obtuvieron el 28%, el 4% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado. Asimismo, en la dimensión textualización se encuentran en logro en inicio con el 64%, en un logro en proceso obtuvieron el 35%, el 0% para el logro previsto logro destacado.

Para el aula 8512, la dimensión Acceso al conocimiento se encuentran en logro en inicio con el 52,2%, en un logro en proceso obtuvieron el 34,2%, el 9% se encuentra en logro previsto y finalmente con 1,5% logro destacado. En la dimensión Planificación se encuentran en logro en inicio con el 56,7%, en un logro en proceso obtuvieron el 32,8%, el 10,4% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado. Para la dimensión Textualización se encuentran en logro en inicio con el 56,7%, en un logro en proceso obtuvieron el 38,8%, el 4.5% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado. Y para la dimensión revisión y escritura se encuentran en logro en inicio con el 40,3%, en un logro en proceso obtuvieron el 46,4%, el 13,4% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado.

Finalmente, en el aula 8511 para la dimensión Acceso al conocimiento se encuentra en logro en inicio con un 75%, el 22,2% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 2,8% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0% se encuentra en logro destacado. En cuanto a la dimensión Planificación se encuentra en logro en inicio con un 72,2%, el 27,8% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 37.5 para el logro previsto y el logro destacado. En la dimensión Textualización se encuentra en logro en inicio con un 58,3%, seguido del 41,7 para el logro en

proceso, y finalmente 0% para el logro previsto y logro destacado. Por su parte en la dimensión Revisión y reescritura se encuentra en logro en inicio con un 41,7%, el 55,6% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 2,8% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0,0% se encuentra en logro destacado, según se observa en el presente estudio.

Tabla 2

Nivel la calidad de la escritura académica por aula

		AULA									
		Aula 8050		Aula 8150		Aula 8617		Aula 8512		Aula 8511	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
ESCRITURA ACADÉMICA	Logro en inicio	4	12.5	2	4.1	27	54.0	31	46.3	22	61.1
	Logro en proceso	15	46.9	18	36.7	17	34.0	25	37.3	12	33.3
	Logro previsto	7	21.9	27	55.1	1	2.0	6	9.0	0	0.0
	Logro destacado	6	18.8	2	4.1	5	10.0	5	7.5	2	5.6

En esta tabla, se observa que los estudiantes del II ciclo del curso Comprensión y redacción de textos II de Humanidades, del aula 8050 en la variable Escritura académica se encuentran con 12,5% en el logro en inicio, con el 46,9% logro en proceso, en logro previsto se encuentra en el 21,9% y finalmente el 18,8% se encuentra en logro destacado.

Para el aula 8150, se encuentra en logro en inicio con un 4,1%, seguido de un logro en proceso con el 36,7%, mientras el 55% se encuentra en logro previsto, y finalmente logro destacado con el 4,1.

Por su parte en el aula 8617, se encuentran con 54% en el logro en inicio, con el 34% logro en proceso, en logro previsto se encuentra en el 2% y finalmente el 10% se encuentra en logro destacado.

En el aula 8512, se encuentran con 46,3% en el logro en inicio, con el 37,3% logro en proceso, en logro previsto se encuentra en el 9% y finalmente el 7,5% se encuentra en logro destacado.

Asimismo, para el aula 8511, se encuentran con 61,1% en el logro en inicio, con el 33,3% logro en proceso, en logro previsto se encuentra en el 0% y finalmente el 5,6% se encuentra en logro destacado según se observa en el presente estudio.

Tabla 3.

Nivel de las dimensiones de la escritura académica de la muestra

	Logro en inicio		Logro en proceso		Logro previsto		Logro destacado	
	F	%	F	%	F	%	F	%
ACCESO_AL_CONOCIMIENTO	107	45.7	80	34.2	45	19.2	2	0.9
PLANIFICACIÓN	107	45.7	80	34.2	47	20.1	0	0.0
TEXTUALIZACIÓN	107	45.7	96	41.0	31	13.2	0	0.0
REVISIÓN Y REESCRITURA	74	31.6	110	47.0	49	20.9	1	0.4

En la tabla 3, los estudiantes del II ciclo del curso Comprensión y redacción de textos II de Humanidades, la dimensión Acceso al conocimiento se encuentra en logro en inicio con el 45,7%, en logro en proceso se encuentra en 34,2, el 19,2% se encuentra en logro previsto y finalmente en un logro destacado es con el 0.9%. En la dimensión Planificación Acceso al conocimiento se encuentra en logro en inicio con el 45,7%, en logro en proceso se encuentra en 34,2, el 20,1% se encuentra en logro previsto y finalmente el logro destacado con el 0%. Para la

dimensión Textualización se encuentra en logro en inicio con el 45,7%, en logro en proceso se encuentra en 41, el 13,2% se encuentra en logro previsto y finalmente en un logro destacado es con el 0.9%. Y finalmente, la dimensión Revisión y reescritura se encuentra en logro en inicio con el 31,6%, en logro en proceso se encuentra en 47, el 20,9% se encuentra en logro previsto y finalmente en un logro destacado es con el 0.4% según se observa en el presente estudio.

Tabla 4

Nivel de calidad de la escritura académica

		F	%
ESCRITURA ACADÉMICA	Logro en inicio	86	36.8
	Logro en proceso	87	37.2
	Logro previsto	41	17.5
	Logro destacado	20	8.5

En la tabla 4, los estudiantes del II ciclo de Comprensión y redacción de textos II de Humanidades, muestra que la variable Escritura académica se encuentra en logro en inicio con el 36,8%, el logro en proceso se encuentra en el 37%, con el 17,5% se encuentra el logro previsto y el logro destacado se encuentra con el 8.5%, según se presenta en el presente estudio.

Tabla 5

Nivel de los estadígrafos de las dimensiones y escritura académica

	Media	95% de intervalo de confianza para la media		Media recortada al 5%	Mediana	Varianza	Desviación estándar
		Límite inferior	Límite superior				
Acceso al conocimiento	10,569	10,202	10,936	10,478	10,000	6,269	2,5038
Planificación	10,685	10,350	11,020	10,582	10,000	5,206	2,2816
Textualización	10,685	10,350	11,020	10,582	10,000	5,206	2,2816
Revisión y reescritura	11,533	11,249	11,817	11,444	11,000	3,757	1,9384
ESCRITURA ACADÉMICA	10,770	10,487	11,054	10,655	10,500	3,743	1,9346

Se puede notar que los estudiantes del II ciclo de Comprensión y redacción de textos II de Humanidades, muestra que la variable Escritura académica se encuentra en logro en proceso con una nota promedio de 10,7 y una mediana de 10,5. Por otro lado, las cuatro dimensiones se encuentran en logro en proceso con una nota promedio superior a 10. Sin embargo, la mediana expresa que las dimensiones en las Acceso al conocimiento, Planificación y Textualización al menos el 50% tiene nota menor o igual a 10.

Tabla 6

Consolidado juicio de expertos sobre modelo didáctico

ASPECTOS GENERALES:

N°	Aspectos a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Modelo de didáctico de calidad.	2	1			
2	Representación gráfica del Modelo.	2	1			
3	Secciones que comprende.	2	1			
4	Nombre de estas secciones.	2	1			
5	Elementos componentes de cada una de sus secciones.	2	1			
6	Relaciones de jerarquización de cada una de sus secciones.	2	1			
7	Interrelaciones entre los componentes estructurales de estudio.	2	1			

CONTENIDO

N°	Aspecto a evaluar	MA	BA	A	PA	I
1	Modelo didáctico de calidad.	1	2			
2	Las estrategias están bien elaboradas para el modelo.	1	2			
3	Programaciones de capacitación con profesionales.	1	2			
4	Coherencia entre el título y la propuesta de modelo	1	2			
5	Existe relación entre las estrategias programadas y el tema.	1	2			
6	Guarda relación el Programa con el objetivo general.	1	2			
7	El objetivo general guarda relación con los objetivos específicos.	1	2			
8	Relaciones de los objetivos específicos con las actividades a trabajar.	1	2			
9	Las estrategias guardan relación con el modelo.	1	2			
10	El organigrama estructural guarda relación con el modelo.	1	2			
11	Los principios guardan relación con el objetivo.	1	2			
12	El tema tiene relación con la propuesta del Modelo.	1	2			
13	La fundamentación tiene sustento para la propuesta de modelo.	1	2			
14	El modelo contiene viabilidad en su estructura	1	2			
15	El monitoreo y la evaluación del modelo son adecuados	1	2			
16	Los contenidos del modelo tienen impacto académico y social.	1	2			
17	La propuesta tiene sostenibilidad en el tiempo y en el espacio	1	2			
18	La propuesta está insertada en la Investigación.	1	2			
19	La propuesta del modelo cumple con los requisitos.	1	2			
20	La propuesta del modelo contiene fundamentos teóricos	1	2			

VALORACIÓN INTEGRAL DE LA PROPUESTA

N	Aspectos a evaluar	MA	B A	A	PA	I
1	Pertinencia.	1	2			
2	Actualidad: La propuesta del modelo tiene relación con el conocimiento científico del tema de Investigación.	1	2			
3	Congruencia interna de los diversos elementos propios del estudio de Investigación.	1	2			
4	El aporte de validación de la propuesta favorecerá el propósito de la tesis para su aplicación.	1	2			

La propuesta del modelo didáctico fue validada mediante el juicio de expertos, el proceso fue realizado por tres docentes universitarios especialistas y con amplia experiencia en el tema.

Ellos refieren que el modelo didáctico es de calidad, tal es así que uno de ellos lo califican como muy adecuado y dos, como bastante adecuado. Las estrategias que permitirán hacer efectiva la propuesta están bien elaboradas, así como la

programación de capacitación con profesionales. Los resultados de la validación, también informan que existe coherencia entre el título y la propuesta del modelo, entre el modelo y el objetivo general; así también este se relaciona con los objetivos específicos.

Además, los objetivos específicos se relacionan con las actividades a trabajar. Las estrategias a desarrollar guardan relación con el modelo didáctico. Es pertinente resaltar que los principios se relacionan con los objetivos. El modelo didáctico está cimentado en fundamentos que le dan solidez.

En cuanto a su viabilidad, los expertos sostienen que es un modelo viable en su estructura. Es más, señalan que el monitoreo y evaluación es adecuado y que los contenidos tienen impacto académico y social.



DISCUSIÓN DE RESULTADOS



La propuesta un modelo didáctico para el fortalecimiento de la escritura académica de los educandos de Comprensión y redacción de textos II de una universidad privada de Chiclayo, ofrece a las comunidades académicas universitarias conocimientos científicos desde enfoques socio cognitivo, pragmlingüístico y didáctico que propiciará el dominio técnico, dará soporte a la práctica pedagógica del docente y le permitirá entender la naturaleza de la escritura.

Presentando como fin que los alumnos se apropien de conocimientos que los lleve a adquirir capacidades y habilidades para su vida, así como formar ciudadanos con espíritu crítico e íntegros. Orientado a desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a propiciar procesos escriturales eficientes, pensado en formar hábito lector en los estudiantes. Al igual que en el estudio de Valverde (2016) se pretende vigorizar la competencia en escritura académica con el uso estratégico de soportes digitales para mejorar la calidad de la formación tanto en la faceta como discente universitaria como profesionalizadora. Llegando a la misma conclusión que para adquirir perfeccionamiento en la escritura académica se requiere que los estudiantes accedan a géneros textuales de naturaleza científico-académica que les exija activar recursos mentales complejos para enfrentar discursos desconocidos.

Por otro lado, Álvarez (2017) expone que es importante asumir la escritura como competencia como función epistémica, igualmente, debe orientar el proceso de escritura de los alumnos y brindar las pautas desde la planificación hasta la edición del texto. Asimismo, el presente estudio muestra una realidad similar que Aragón (2017) donde los estudiantes muestran poco interés por aprender, además es notorio que buscan fuentes de información solo para cumplir con una tarea, pero muestran desinterés para analizar y procesar las fuentes información.

En la tabla 1, los estudiantes del II ciclo de Comprensión y redacción de textos II de Humanidades, del aula 8050, en la dimensión Acceso al conocimiento se encuentra en logro en inicio con un 12,5%, el 53,1% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 31,3% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 3,1% se encuentra en logro destacado.

En cuanto a la dimensión Planificación se encuentra en logro en inicio con un 15,5%, el 46,9% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 37,5% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0% se encuentra en logro destacado.

En la dimensión Textualización se encuentra en logro en inicio con un 43,8% al igual que el logro en proceso, seguido de un 12,5% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0% se encuentra en logro destacado.

Por su parte en la dimensión Revisión y reescritura se encuentra en logro en inicio con un 28,1%, el 46,9% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 25% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0,0% se encuentra en logro destacado.

Por su parte en el aula 8150, en la dimensión Acceso al conocimiento se encuentran en un logro en inicio del 12,2%, con el 35,7% en un logro en proceso, mientras el 51% obtuvo el proceso previsto y finalmente 0% logro destacado.

En la dimensión Planificación se encuentran en un logro en inicio del 8,2%, con el 38,8% en un logro en proceso, mientras el 53,1% obtuvo el proceso previsto y finalmente 0% logro destacado. Mientras en la dimensión textualización se encuentran en un logro en inicio del 4,1%, con el 46,9% en un logro en proceso, mientras el 49% obtuvo el proceso previsto y finalmente 0% logro destacado. Y por último en la dimensión Revisión y escritura se encuentran en un logro en inicio del

0%, con el 38,8% en un logro en proceso, mientras el 59,2% obtuvo el proceso previsto y finalmente 2% logro destacado.

En el aula 8617, en la dimensión Acceso al conocimiento se encuentran en logro en inicio con el 66%, en un logro en proceso obtuvieron el 28%, el 6% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado. En la dimensión planificación se encuentran en logro en inicio con el 68%, en un logro en proceso obtuvieron el 28%, el 4% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado. Asimismo, en la dimensión textualización se encuentran en logro en inicio con el 64%, en un logro en proceso obtuvieron el 35%, el 0% para el logro previsto logro destacado.

Para el aula 8512, la dimensión Acceso al conocimiento se encuentran en logro en inicio con el 52,2%, en un logro en proceso obtuvieron el 34,2%, el 9% se encuentra en logro previsto y finalmente con 1,5% logro destacado. En la dimensión Planificación se encuentran en logro en inicio con el 56,7%, en un logro en proceso obtuvieron el 32,8%, el 10,4% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado.

Para la dimensión Textualización se encuentran en logro en inicio con el 56,7%, en un logro en proceso obtuvieron el 38,8%, el 4.5% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado. Y para la dimensión revisión y escritura se encuentran en logro en inicio con el 40,3%, en un logro en proceso obtuvieron el 46,4%, el 13,4% se encuentra en logro previsto y finalmente con 0.0% logro destacado.

Finalmente, en el aula 8511 para la dimensión Acceso al conocimiento se encuentra en logro en inicio con un 75%, el 22,2% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 2,8% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0% se encuentra en logro destacado.

En cuanto a la dimensión Planificación se encuentra en logro en inicio con un 72,2%, el 27,8% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 37,5 para el logro previsto y el logro destacado. En la dimensión Textualización se encuentra en logro en inicio con un 58,3%, seguido del 41,7 para el logro en proceso, y finalmente 0% para el logro previsto y logro destacado.

Por su parte en la dimensión Revisión y reescritura se encuentra en logro en inicio con un 41,7%, el 55,6% se encuentra en logro en proceso, seguido de un 2,8% se encuentra en logro previsto y finalmente con un 0,0% se encuentra en logro destacado, según se observa en el presente estudio. Es por ello que Valverde (2016), afirma que para adquirir perfeccionamiento en la escritura académica se requiere que los estudiantes accedan a géneros textuales de naturaleza científico-académica que les exija activar recursos mentales complejos para enfrentar discursos desconocidos. También señala que es importante que los discentes conozcan los procesos escriturales de planificación, textualización, revisión y edición del texto.

Es así que Aragón (2017) manifiesta que el docente todavía aplica una evaluación tradicional, no asume que este es un proceso social de carácter sistemático, permanente, integral y flexible que revela los resultados de una acción educativa. Por otro lado, los estudiantes muestran poco interés por aprender, además es notorio que buscan fuentes de información solo para cumplir con una tarea, pero muestran desinterés para analizar y procesar las fuentes información.

Mientras Ramos (2018) expone que es importante los docentes se capaciten para poder brindar un modelo que proporcione estrategias significativas para mejorar la competencia escritural. Por ello que el modelo didáctico apuntalar a ejecutar estrategias de monitoreo y acompañamiento para observar que la práctica pedagógica sea adecuada. Así también, apunta a ser un instrumento que dote a

los docentes de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan procesos escriturales que conlleven a que los estudiantes produzcan textos escritos de calidad. Es más, con este modelo se tiene el propósito de formar docentes mediadores que orienten en la adquisición de aprendizajes, en este sentido ayudarán al empoderamiento de estrategias que faciliten procesos escriturales para producir textos argumentativos coherentes.

En la tabla 2, los estudiantes del aula 8050 en la variable Escritura académica se encuentran con 12,5% en el logro en inicio, con el 46,9% logro en proceso, en logro previsto se encuentra en el 21,9% y finalmente el 18,8% se encuentra en logro destacado. Para el aula 8150, se encuentra en logro en inicio con un 4,1%, seguido de un logro en proceso con el 36,7%, mientras el 55% se encuentra en logro previsto, y finalmente logro destacado con el 4,1.

Por su parte en el aula 8617, se encuentran con 54% en el logro en inicio, con el 34% logro en proceso, en logro previsto se encuentra en el 2% y finalmente el 10% se encuentra en logro destacado.

En el aula 8512, se encuentran con 46,3% en el logro en inicio, con el 37,3% logro en proceso, en logro previsto se encuentra en el 9% y finalmente el 7,5% se encuentra en logro destacado.

El aula 8511, se encuentran con 61,1% en el logro en inicio, con el 33,3% logro en proceso, en logro previsto se encuentra en el 0% y finalmente el 5,6% se encuentra en logro destacado según se observa en el presente estudio. Es preocupante saber que la mayoría se encuentran en un nivel de inicio respecto a la calidad académica. En este sentido, debe tener en cuenta que un texto académico argumentativo de calidad debe cumplir con las normas de textualidad como lo señalan Beaugrande y Dressler, debe ser coherente, es decir debe tener sentido y no apartarse del tema y esta es una de las deficiencias que los textos presentan;

tiene que ser cohesionado, esto es debe hacer uso de marcadores textuales adecuados; asimismo, lo que escriben debe cumplir con la norma de situacionalidad, esto quiere decir que debe ser relevante a un contexto; también, debe brindar la información suficiente y debe tener aceptabilidad y por último, un producto escrito debe evidenciar la presencia de otras voces que sostengan mi propia voz.

Por otro lado, Araminta (2017) exigió modelos didácticos que refuercen las competencias argumentativas en la escritura y que privilegien estrategias reflexivas que faciliten asentar sus respuestas ante interrogantes polémicas. Un modelo orientado a este propósito es el de evaluación procesual que apuntala al desarrollo de competencias metacognitivas, autorregulatorias y a las habilidades de comprensión y evaluación de argumentos. El modelo propuesto aspira a desarrollar la honestidad académica de los estudiantes, esto es muy necesario ya que a los discentes se les brinda las fuentes de información para que se nutran de conocimientos sobre temas polémicos, pero qué es lo que sucede la mayoría de las veces, que los estudiantes transcriben las ideas cuando redactan los textos y no le dan el crédito al autor que corresponde.

En la tabla 3, los estudiantes en la dimensión Acceso al conocimiento se encuentra en logro en inicio con el 45,7%, en logro en proceso se encuentra en 34,2, el 19,2% se encuentra en logro previsto y finalmente en un logro destacado es con el 0.9%. En la dimensión Planificación Acceso al conocimiento se encuentra en logro en inicio con el 45,7%, en logro en proceso se encuentra en 34,2, el 20,1% se encuentra en logro previsto y finalmente el logro destacado con el 0%. Para la dimensión Textualización se encuentra en logro en inicio con el 45,7%, en logro en proceso se encuentra en 41, el 13,2% se encuentra en logro previsto y finalmente en un logro destacado es con el 0.9%. Y finalmente, la dimensión Revisión y

reescritura se encuentra en logro en inicio con el 31,6%, en logro en proceso se encuentra en 47, el 20,9% se encuentra en logro previsto y finalmente en un logro destacado es con el 0.4% según se observa en el presente estudio.

Álvarez (2017) determina que el espacio de lectura y escritura debe tener una continuidad de varios semestres académicos para reforzar habilidades en escritura; así también señaló, que los docentes deben asumir la escritura como una competencia cuya función es epistémica, además, orientar el proceso de escritura de los alumnos y brindar las pautas desde la planificación hasta la edición del texto.

Debido a que el diagnóstico evidencia que los estudiantes tienen dificultades para redactar textos académicos argumentativos es que urge un modelo didáctico que se oriente al potenciar el hábito lector porque en cierta medida las deficiencias en lo que escriben se debe a que desconocen el tema, así también, el modelo debe caracterizarse por potenciar el espíritu crítico, es decir formar estudiantes que sean duchos en la búsqueda de fuentes de información para poder dar respuesta con suficiencia, solidez y voz propia a las controversias que se suscitan.

Es más, debe moldear el espíritu crítico, el estudiante no debe reproducir lo leído, por el contrario, debe entregar un texto producido en el que con sus argumentos dé respuestas claras ante los problemas que se plantean; que cuestione y refute cuando discrepa y que ofrezca a través de la escritura, soluciones a las polémicas.

En la tabla 4, los estudiantes muestran que la variable Escritura académica se encuentra en logro en inicio con el 36,8%, el logro en proceso se encuentra en el 37%, con el 17,5% se encuentra el logro previsto y el logro destacado se encuentra con el 8.5%, según se presenta en el presente estudio. De la misma

forma Ríos, Shapiama, & Villacorta (2015) señala que en todas las carreras profesionales la mayor frecuencia de logro en la escritura se ubica en el nivel intermedio y sus calificaciones oscilan de 11 a 13 según la escala vigesimal, concluyendo que la escritura es una competencia poco desarrollada en los estudiantes lo que augura poco éxito en su vida académica. Este problema en cierta medida se debe a que como señala Aragón (2017) los docentes no tienen dominio técnico respecto a la escritura académica, desconocen cuáles son sus características, sus normas, así como una falta de dominio didáctico para saber encaminar a la realización de los procesos de escritura. Por otro lado, es crucial que cuando al estudiante se les encargue escribir, se les debe proponer textos acordes a sus saberes previos y a sus intereses porque es obvio el desinterés y que solo redactan por cumplir con una tarea.

En la tabla 5 se muestra que la escritura académica se encuentra en logro en proceso con una calificación promedio de 10,7 y una mediana de 10,5. En cuanto a las cuatro dimensiones se encuentran en logro en proceso con una calificación promedio superior a 10; sin embargo, la mediana expresa que en las dimensiones acceso al conocimiento, planificación y textualización al menos el 50 % tiene nota menor o igual a 10. Este panorama es muy recurrente en casi todas las universidades donde se dictan asignaturas o experiencias curriculares de Comprensión y redacción de textos o sus similares Competencia comunicativa donde los estudiantes muestran un desgano para leer fuentes confiables y este es el primer óbice pues si no leen no tendrán los saberes necesarios para plantear sus propias ideas. En segundo lugar, no ven la planificación como un proceso provechoso, olvidan lo importante de elaborar un esquema de ideas como guía para redactar. Por otro lado, al no elaborar un plan de escritura de manera correcta

tienen mayores dificultades para escribir, los escritos que presentan muestran desviación temática, inconsistencia de ideas.

Por lo expresado se argumenta que es cardinal un modelo didáctico que apunte a fomentar el aprendizaje significativo de los estudiantes, se hace necesario que se seleccionen temas controversiales que sean relevantes al contexto en el que se desenvuelve el estudiante, así mismo las temáticas deben ser conocidas en cierta medida para poder interrelacionar los saberes previos con los conocimientos que adquieran en la lectura de las fuentes de consulta.

La tabla 6 que corresponde al consolidado juicio de expertos sobre modelo didáctico muestra la evaluación en aspectos generales, contenidos y valoración general de la propuesta. Según la calificación de expertos, el modelo didáctico es de calidad. Un modelo didáctico de calidad debe orientar al uso de materiales y estrategias didácticas pertinentes para que el proceso didáctico se lleve de manera significativa y pertinente, que responda a las necesidades educativas de los estudiantes. Los expertos calificaron como bastante adecuado que los principios guardan relación con el objetivo del modelo didáctico. En esta investigación se han considerado los principios de calidad educativa, espíritu investigativo, espíritu crítico y aprendizaje para la era digital muy convenientes para el fortalecimiento de la calidad de escritura académica en los estudiantes del II ciclo de la asignatura de Comprensión y Redacción de Textos II de una universidad privada de Chiclayo. El modelo se aboca a afianzar aprendizajes relevantes que permitan una escritura académica de calidad. En esta propuesta se tiene un especial interés en el fomento del espíritu investigativo de los discentes para que aprendan a establecer controversias que constituyan problemas de investigación que deban ser sustentadas con argumentos sólidos, pertinentes y coherentes. Así también, se insta a fomentar el espíritu crítico que es muy descuidado en los claustros universitarios.

El espíritu crítico es importante porque les permite cuestionar de manera correcta, generar la libertad de conciencia, la capacidad de escucha y la tolerancia y respeto hacia las ideas de los demás



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN





Modelo didáctico para el fortalecimiento de la escritura académica de los estudiantes de II ciclo de la asignatura Comprensión y redacción de textos II de la Facultad de Humanidades

2. Presentación

La escritura académica es una actividad medular en la vida universitaria que se debe manejar con solvencia porque es instrumento para construir conocimientos, sin embargo, hoy, se observa deficiencias en sus procesos escriturales, lo que conlleva en cierta medida a la carestía en la calidad de los textos producidos. Tal es así que los resultados del estudio diagnóstico a los estudiantes de Comprensión y redacción de textos II en una universidad privada de Chiclayo informaron que en el proceso acceso *al conocimiento* se encuentran en un nivel de inicio con 45,7 %, el 34, 2 % se ubica en un nivel de proceso, el 19, 2% en logro previsto y solo un 0,9 % de estudiantes en logro destacado. En cuanto al proceso de planificación, 45.7 % se ubican en inicio, 34.2 % en proceso y un 20.1 % en logro previsto. Así mismo, en lo que se refiere a la textualización un 45, 7 % se encuentran en inicio, el 41.0 % en proceso, 13.2 % en logro previsto y el 0% en logro destacado. Por último, en la revisión y reescritura el 31.6 % se halla en inicio, 47 % en proceso, 20,9 % en logro previsto y un 0,4 % en logro destacado.

En otras palabras, se asevera que en la variable escritura académica un 36, 8 % se halla en inicio, un 37, 2 % en proceso, el 17, 5 % en logro previsto y un reducido 8, 5 % alcanzó un logro destacado. En suma, se confirma que los estudiantes no entregan textos escritos de calidad. Esta situación en gran medida se debe a que los maestros todavía utilizan estrategias didácticas desfasadas del contexto real del estudiante, de sus estilos, ritmos de aprendizaje y lo que es más evidencian un desconocimiento de los procesos de escritura.

Debido a lo referido es que se propone un modelo didáctico para el fortalecimiento de la escritura académica de los educandos de la asignatura de Comprensión y redacción de textos II.

Este modelo didáctico está fundamentado en la Teoría del Aprendizaje Significativo, la Teoría Sociocultural, la Teoría de los Procesos conscientes, la Teoría de la complejidad, el Enfoque Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico y el Modelo de Beaugrande y Dressler. Así también, ha diseñado estrategias de planificación, ejecución y evaluación para su eficaz desarrollo.

3. Conceptualización del modelo didáctico:

Según Cristancho, 2016 un modelo didáctico es la representación del proceso docente educativo que se constituye en una herramienta significativa para la mejora de la práctica ya que permite seleccionar sus componentes de manera adecuada y dar cuenta de los vínculos que existe entre ellos (Peña, Cevallos, & Espinoza, 2019).

Se dice entonces, que es la representación del proceso de enseñanza aprendizaje para el fortalecimiento de la escritura académica en la asignatura Comprensión y redacción de textos II

4. Objetivos del modelo

4.1. Objetivo general:

Fortalecer la calidad de la escritura académica de los estudiantes de II ciclo de la asignatura Comprensión y redacción de textos II

4.2. Objetivos específicos:

4.2.1. Socializar el modelo didáctico con los docentes de la asignatura Comprensión y redacción de textos II de la facultad de Humanidades.

4.2.2. Ejecutar las sesiones de enseñanza aprendizaje en la asignatura Comprensión y redacción de textos II.

4.2.3. Monitorear las sesiones de aprendizaje de los docentes.

4.2.4. Realizar el acompañamiento al docente

4.2.5. Evaluar las actividades desarrolladas para verificar si se cumplieron y fueron acertadas.

4.2.6. Reflexionar sobre la pertinencia del modelo didáctico.

4.2.7. Realizar sugerencias para la mejora del modelo didáctico.

5. Justificación:

El modelo didáctico para la escritura académica se justifica porque metodológicamente se constituirá en una herramienta importante para los docentes responsables de la asignatura de Comprensión y redacción de textos ya que les proporcionará las estrategias cognitivas y metacognitivas para que puedan ejecutar sesiones de aprendizaje favorezcan los procesos escriturales para el fortalecimiento de la escritura y que los discentes produzcan textos académicos de buena calidad. Por otro lado, se justifica en el aspecto teórico debido a que ofrece a las comunidades académicas universitarias conocimientos científicos desde enfoques socio cognitivo, pragmalingüístico y didáctico que propiciará el dominio

técnico, dará soporte a la práctica pedagógica del docente y le permitirá entender la naturaleza de la escritura.

6. Fundamentos:

6.1. Epistemológicos

Se fundamenta en la Teoría de la complejidad de Edgar Morín quien sustenta que los estudiantes deben ser sujetos sociales que reflexionen y cuestionen el conocimiento. Con este modelo didáctico se apuntala a formar educandos con pensamiento crítico, capaces de refutar y construir nuevos conocimientos (Álvarez, 2016).

Se cimienta en el Modelo de Robert Alain De Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler quienes argumentan que el texto producido debe cumplir con siete normas de textualidad como son la coherencia, cohesión, aceptabilidad, intencionalidad, situacionalidad, informatividad e intertextualidad (Somwe, 2014).

6.2. Pedagógicos

Se fundamenta en la Teoría de los Procesos conscientes en el sentido que conceptualiza al proceso docente educativo como un proceso eficiente y eficaz que satisface encargo social. Así también, siguiendo a Carlos Álvarez de Zayas se establece los componentes del proceso: problema, objeto, objetivo, contenidos, método, forma, medio y evaluación entre los cuales debe existir una relación interna.

Fundamenta el modelo didáctico de la escritura académica ya que este se orienta a la formación del estudiante teniendo en cuenta las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa ya que se busca, por un lado, afianzar saberes relacionados con la escritura para desarrollar estrategias que, por otro lado, afiancen los procesos escriturales y les permita generar textos de calidad. Por

último, este modelo se orienta a formar estudiantes que utilicen la escritura como un instrumento que les permita denunciar, cuestionar los problemas coyunturales de su sociedad (Rodás, 2008).

La Teoría de los procesos conscientes refiere que en todo proceso formativo existen tres eslabones; diseño, ejecución y evaluación. En este caso, en el diseño del modelo didáctico se debe precisar cuál es el problema que se pretende solucionar; en la ejecución se realizan de las sesiones de aprendizaje del modelo diseñado que son las que operacionalizan el modelo y la evaluación para determinar las relaciones que se establecen entre los componentes del proceso y corroborar la pertinencia del modelo (Álvarez , 2001).

6.3. Psicológicos

Se cimienta en la Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel porque el modelo se orienta a formar aprendizajes significativos en los estudiantes. Por un lado, el modelo brinda contenidos que tienen significatividad lógica, esto quiere decir son ordenados, claros y útiles y significatividad psicológica que se entiende que los contenidos son acordes con sus conocimientos previos. Por otro lado, el modelo debe propiciar la motivación para que los educandos puedan relacionar lo que conocen con los conocimientos nuevos (Rodríguez, Moreira, Caballero, & Greca, 2010).

Se construye este modelo teniendo en cuenta los constructos teóricos de la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky debido a que esta propuesta sitúa al docente en el rol de mediador en el proceso educativo. El psicólogo ruso anota que para que el estudiante potencie su zona de desarrollo próximo necesita de la ayuda de personas adultas y es ahí donde el docente debe ofrecer aprendizajes que sean

significativos y relevantes para que el estudiante aprenda (Holaday, Lamontagne, & Marciel, 2014).

Así también, esta teoría fundamenta este modelo debido a la importancia que le cede al aprendizaje interpersonal ya que en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje los estudiantes no solo aprenden de la mediación de sus maestros sino también de sus compañeros de clase (Venet & Correa, 2014).

7. Principios psicopedagógicos:

Teniendo en cuenta el artículo 5 de la Ley universitaria n° 30220 se consideran los principios de calidad académica, espíritu investigativo y espíritu crítico (Ministerio de Educación, 2014). También se consideran el aprendizaje para la era digital que es un principio de la universidad privada de Chiclayo en la cual nos enfocamos.

7.1. Calidad académica

El modelo está orientado a generar aprendizajes pertinentes, relevantes y significativos. Para hacer realidad esta aspiración es de vital importancia la coherencia entre la enseñanza y las necesidades de los estudiantes, establecer cuál es el real problema que los aqueja; así también, tener en cuenta la coherencia entre el producto esperado y el alcanzado (Farías, 2016).

7.2. Espíritu investigativo

El modelo se orienta a formar estudiantes que identifiquen controversias o problemas dentro de un determinado tema. Además, el modelo impulsa a modelarlos de tal manera que sean expertos en la consulta de fuentes bibliográficas para que puedan dar respuestas pertinentes a las controversias mediante las tesis que proponen y establezcan conclusiones sólidas.

Se necesita una educación más humanista e investigativa. La investigación debe constituirse en la piedra angular de los procesos pedagógicos y didácticos para así consolidar los retos del siglo XXI (Rodríguez, Navarrete, & Holguín, 2018).

7.3. Espíritu crítico

El espíritu crítico es la facultad que posee la persona para cuestionar normas, principios, valores e ideas y es capaz de formar su propio criterio y tomar sus propias decisiones (Bezanilla, Poblete, Arranz, & Campo, 2018). Por lo tanto, el modelo predispone a que los estudiantes analicen, contrasten, evalúen y cuestionen las ideas que se les ofrece, pero también que logren escuchar y aprender de los demás.

7.4. Aprendizaje para la era digital

Este es un principio psicopedagógico estipulado en el modelo pedagógico de la Universidad Tecnológica del Perú.

El siglo XXI, tiene a la tecnología de la información como uno de sus principales componentes en el contexto comunicativo, educativo, los nacidos en este siglo son nativo digitales; pese a ello, algunas comunidades educativas parecieran olvidarlo y tienen dificultades para incorporarla en la vida académica (Ayala, 2011).

El acceso a la tecnología es un pilar importante para el aprendizaje de los estudiantes. Además, dota al estudiante de la facultad para cultivar su cultura digital. Para ello, se hará uso de entornos virtuales de aprendizaje, en el caso de la Universidad tecnológica del Perú hace uso de la plataforma Canvas. Más aún, en este contexto de la pandemia de la Covid- 19 utiliza zoom para las clases sincrónicas virtuales. Por otro lado, este modelo favorece el Flipped Classroom ya que los estudiantes asisten a las clases sincrónicas presenciales con ciertos conocimientos

de los temas puesto que tuvo actividades asincrónicas que desarrollar como tareas dejadas en el aula virtual Canvas.

Los estudiantes procesan sus fuentes de información en organizadores gráficos para lo cual hacen uso de programas de ordenadores digitales.

8. Características

-El presente modelo se centra en el proceso formativo del educando orientado a formar estudiantes en las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa. Lo que quiere decir que se aspira a que los aprendices se apropien de conocimientos que los lleve a adquirir capacidades y habilidades para su vida, así como formar ciudadanos con espíritu crítico e íntegros.

-Una de las características del modelo didáctico es que debe ser flexible al aprendizaje en los entornos virtuales. Esto es de mucha trascendencia en el contexto actual de trabajo. En la universidad privada donde se realiza el estudio, los estudiantes del curso Comprensión y redacción de textos II tienen 4 horas de clase pedagógicas distribuidas en dos días. Se utiliza el programa zoom para realizar las sesiones sincrónicas. Además de ellos los estudiantes utilizan la plataforma Canvas en cuya aula virtual están los materiales de clases, así mismo deben subir sus tareas y foros que se les solicita.

-Se orienta a generar una cultura de autoaprendizaje y autorregulación para que sea el estudiante quien sea consciente y regule su aprendizaje. Para hacerlo posible el estudiante debe hacer uso de estrategias de autoevaluación y el docente, estrategias de retroalimentación.

-El modelo didáctico se orienta a ser asequible a la interacción discente-docente. Esto quiere decir que el docente debe ser consciente de las características de los estudiantes con quienes interactúa, debe conocer su edad, sus estilos y ritmos de

aprendizaje para poder ofrecer conocimientos y experiencias de aprendizaje enriquecedores.

-Propicia el aprendizaje significativo, es decir, que apunta a generar aprendizajes que sean valiosos para la vida de los estudiantes (Coll, 1991).

-Orientado a desplegar estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a propiciar procesos escriturales eficientes. Las estrategias cognitivas entendidas como las actividades mentales que realizan para alcanzar un propósito. Por otro lado, las estrategias metacognitivas son aquellas que permiten reflexionar sobre las tareas que se realizan y los objetivos que se plantean.

-Es un modelo pensado en formar hábito lector en los estudiantes, pues es notorio que al estudiante no le gusta leer textos académicos.

-Orientado a desarrollar la honestidad académica de los estudiantes. Es de vital importancia desterrar la deshonestidad académica de los claustros universitarios. Esto se entiende que los estudiantes al realizar investigaciones académicas deben utilizar fuentes de información de diversos autores para que cuando presenten sus productos académicos le otorguen el crédito correspondiente (Espiñeira, Mosteiro, Muñoz, & Porto, 2020).

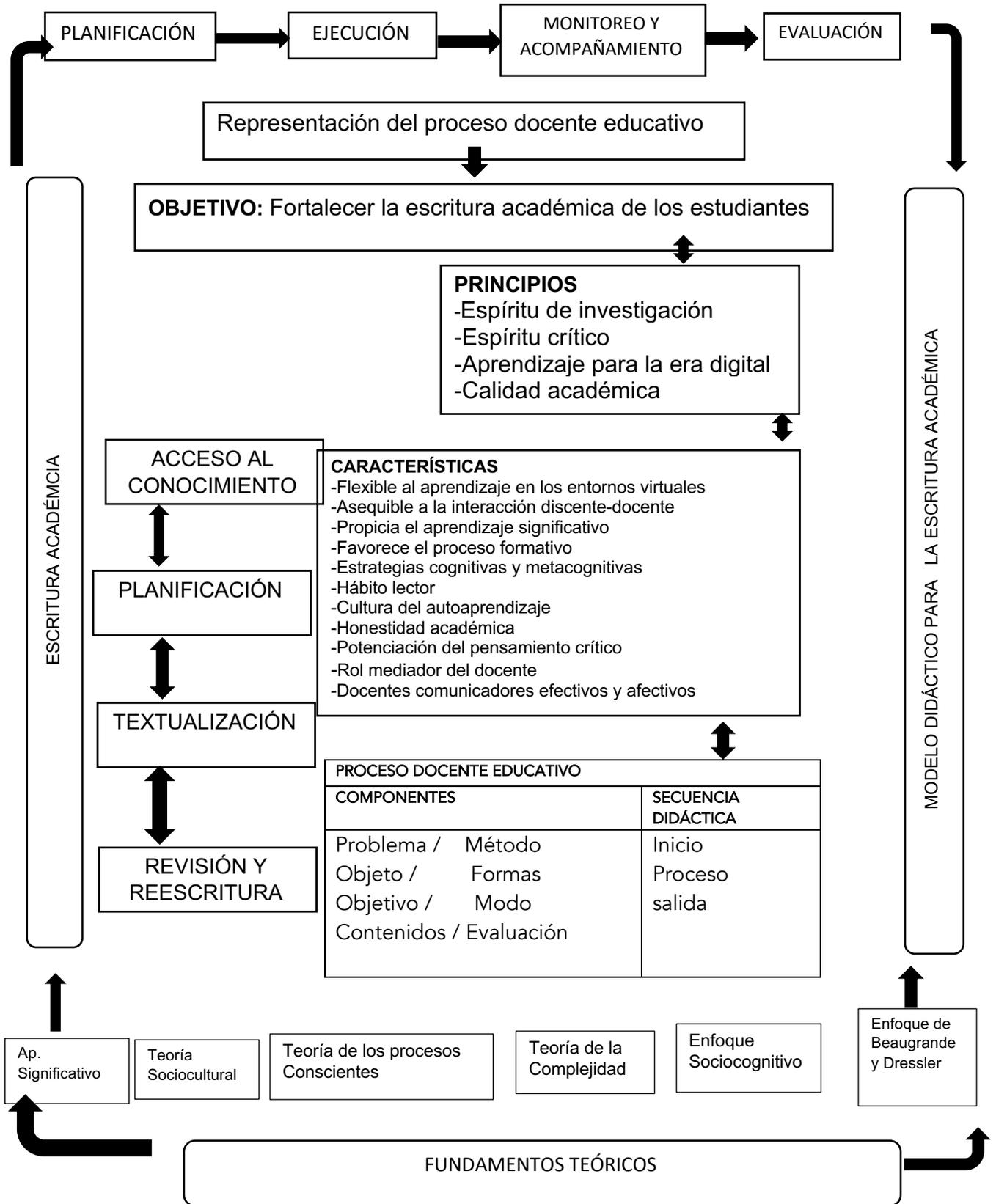
-Orientado a potenciar el pensamiento crítico del discente para que tengan la capacidad de discernir ideas erróneas y poder refutarlas, así mismo sustentar sus ideas con argumentos sólidos y sobre todo tener la capacidad de realizar juicios de valor (Cruz, Nascimento, & Dominguez, 2019).

-Forja el rol mediador del docente, este debe ser un experto para ayudar a los estudiantes a construir significados y que le den sentido a los contenidos que aprende. Según Vygotsky, se aspira a que el estudiante adquiera una zona de desarrollo potencial a la cual se llega con el apoyo de un adulto que es el docente (Madueño & Hurtado, 2016).

-Apuntala a formar docentes comunicadores efectivos y afectivos. El docente tener habilidades comunicativas como el asertividad; así mismo, debe ser persuasivo cuando comunica (Martínez, Paz , & Vergel, 2018).

Estructura del modelo didáctico

MODELO DIDÁCTICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA



10. Estrategias para la implementación del modelo didáctico

10.1. De planificación:

-Socialización del modelo didáctico con los docentes de la asignatura Comprensión y redacción de textos II de la facultad de Humanidades. La socialización del modelo se realiza durante 4 semanas en reuniones de 2 horas pedagógicas mediante talleres

10.2. De ejecución

-Ejecución de las sesiones de enseñanza aprendizaje en la asignatura Comprensión y redacción de textos II. Estas sesiones se realizan durante 17 semanas de clase de 4 horas pedagógicas cada clase

10.3 De monitoreo y acompañamiento

-Monitoreo de las sesiones de aprendizaje de los docentes. El coordinador académico de la asignatura realiza la observación de las sesiones para ver las debilidades y fortalezas de la práctica docente in situ.

-Acompañamiento docente para prestar ayuda pedagógica para mejorar el desempeño docente y así elevar el nivel de logro de los educandos.

10.4. De evaluación

- Evaluación de cada una de las actividades desarrolladas para verificar si se cumplieron y fueron acertadas. Esta actividad se realiza mediante dos reuniones con el equipo de la asignatura de Comprensión y redacción de textos II.

-Reflexión sobre la pertinencia del modelo didáctico. Se realiza un consolidado de todas las actividades realizadas, se llega a una reflexión y se plantean sugerencias

ACTIVIDAD	ESTRATEGIA A DESARROLLAR	RECURSOS Y MATERIALES	TIEMPO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	RESPONSABLES
Socialización del modelo didáctico a los docentes de la asignatura Comprensión y redacción de textos II	Realización de talleres para dar a conocer en qué consiste el modelo y cómo debe aplicarse.	Diapositivas plataforma zoom	6 horas (4 semanas/ 2 horas cada semana)	Lista de cotejo	Docente encargado
-Ejecución de las sesiones de enseñanza aprendizaje en la asignatura Comprensión y redacción de textos II.	-Los 10 docentes responsables de la asignatura Comprensión y redacción de texto realizan sus sesiones de aprendizaje de 4 horas pedagógicas distribuidas en dos horas y en sus horarios establecidos.	Plataforma zoom Plataforma Canvas Diapositivas	68 horas pedagógicas (17 semanas)	Rúbrica de evaluación	Docentes dictantes del curso
-Monitoreo de las sesiones de aprendizaje	- El coordinador académico de la facultad de Humanidades comunica a los docentes mediante un correo electrónico las fechas de inicio del monitoreo, así mismo, envía la rúbrica de evaluación para que sepan los criterios e indicadores de evaluación - 2 visitas a las aulas virtuales de cada docente para observar las sesiones de aprendizaje.	Plataforma zoom	40 horas (2 semanas) 4 horas cada docente	Lista de cotejo	-Coordinador académico de la facultad de Humanidades -Responsable del área de calidad educativa

Acompañamiento	<p>-El responsable de calidad educativa envía la rúbrica de evaluación a cada docente monitoreado mediante correo electrónico</p> <p>-Jornadas de autoformación docente</p>	<p>Plataforma Canvas</p> <p>Plataforma zoom</p>	<p>10 horas (5 semanas /2 horas cada semana)</p>	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Coordinador académico de Humanidades</p> <p>Docentes de Comprensión y redacción de textos II</p>
Evaluación de las actividades desarrolladas	<p>-Reuniones colegiadas para analizar y evaluar el actuar docente en el desarrollo de las sesiones y las actividades estratégicas de socialización, monitoreo y acompañamiento.</p> <p>-Se realiza un consolidado de todas las actividades desarrolladas</p>	<p>Plataforma zoom</p>	<p>6 horas (3 semanas/2 horas cada semana)</p>	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Director general</p> <p>Coordinador académico de Humanidades</p> <p>Docentes</p>

11. Evaluación de la propuesta

ACTIVIDAD	OBJETIVO LOGRADO		ESTRATEGIA DESARROLLADA		RECURSOS Y MATERIALES ADECUADOS		PARTICIPACIÓN DE LOS RESPONSABLES	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Socialización del modelo didáctico	x		x		x		x	
-Ejecución de las sesiones de enseñanza aprendizaje	x		x		x		x	
-Monitoreo de las sesiones de aprendizaje	x		x		x		x	
Acompañamiento	x		x		x		x	
Evaluación de las actividades desarrolladas	x		x		x		x	

Diseño de sesión de aprendizaje

Comprensión y Redacción de Textos I

Sesión 1

1. **Tema:** El texto contraargumentativo
2. **Contenido:** el texto contraargumentativo: definición, características, estructura
3. **Problema:** desconocimiento de la superestructura del discurso argumentativo
4. **Logro de aprendizaje:** Al finalizar la sesión, el estudiante elabora un esquema contraargumentativo respetando su estructura

5. Proceso didáctico

MOMENTOS	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	MÉTODOS Y FORMAS	MEDIOS
Inicio (5 minutos)	<p>-Saludo entre docente y estudiantes</p> <p>- El docente dialoga sobre la importancia de ser una persona crítica capaz de tener planteamientos complementarios y divergentes ante una situación o problema.</p> <p>Formula la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de texto nos serviría para plantear puntos de vista divergentes ante una situación o problema?</p> <p>Se enuncia el tema y el logro de la sesión</p>	<p>-Interrogación</p> <p>-Lluvia de ideas</p> <p>-Intervenciones individuales</p>	<p>Expresión oral</p> <p>Plataforma zoom</p>
Proceso (75 minutos)	<p>E V A L U A C I Ó N</p> <p>-Proyecta vídeos breves sobre la legalización del aborto en nuestro país (Diapositiva 3) y luego plantea preguntas como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el problema social que se plantea? Descríbelo. 2. ¿Cuál es el punto de vista de Renato Cisneros respecto a la despenalización del aborto? ¿Cuál es el argumento que sustenta su postura? 3. ¿Cuál es la postura de Mario Vargas Llosa? ¿Qué argumento sustenta su postura? 4. ¿Qué replica Rafael Rey? ¿Cuál es su argumento? 5. ¿Cuál es tu opinión? ¿En qué ideas o ejemplos fundamentas tu punto de vista? <p>-Desarrolla conceptos básicos sobre texto contraargumentativo (definición, estructura, esquema y conectores</p> <p>-Leen un texto contraargumentativo e identifican su estructura.</p> <p>-Leen las fuentes de información respecto al celibato sacerdotal.</p> <p>-Subrayan las ideas más importantes de los textos y parafrasean.</p> <p>-Procesan la información en un organizador gráfico</p> <p>-En grupos de 4 integrantes elaboran un esquema que responda a una controversia: ¿consideras correcto que en la Iglesia Católica continúe vigente el</p>	<p>-Interrogaciones</p> <p>-Exposición</p> <p>-Participación individual</p> <p>-Trabajo grupal</p>	<p>Vídeo</p> <p>Diapositivas</p> <p>Expresión oral</p> <p>Archivos Word</p>

		<p>celibato sacerdotal? El esquema debe elaborarse para 4 párrafos (uno de introducción, dos de desarrollo y uno de cierre)</p> <p>-La docente ingresa a las salas de zoom para monitorear el trabajo de los estudiantes</p> <p>-Suben su esquema de ideas en la opción tareas de la plataforma Canvas</p>		
Salida (10 minutos)		<p>-El docente solicita que un estudiante por grupo manifieste cuáles han sido las dificultades en el desarrollo de las actividades</p> <p>-Realiza una retroalimentación con base a las dificultades de los estudiantes</p> <p>-El docente solicita que lean fuentes de información adicional y que las procesen para la siguiente clase.</p>	<p>Se utiliza la técnica del sombrero</p> <p>Feedback</p>	<p>Expresión oral</p> <p>Diapositiva</p> <p>Plataforma zoom</p>

Diseño de sesión de aprendizaje

Comprensión y Redacción de Textos I Sesión 2

1. **Tema:** El texto contraargumentativo
2. **Contenido:** el texto contraargumentativo: conectores contraargumentativos, características
3. **Problema:** deficiencias en el uso de conectores lógicos y en escritura
4. **Logro de aprendizaje:** Al finalizar la sesión, el estudiante elabora un texto contraargumentativo respetando sus características, estructura y haciendo buen uso de los marcadores textuales.
5. **Proceso didáctico**

MOMENTOS		SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	MÉTODOS Y FORMAS	MEDIOS
Inicio (5 minutos)		-Saludo inicial. -El profesor dialoga con los estudiantes sobre lo estudiado en la sesión anterior y las actividades desarrolladas en ella. -El docente presenta oraciones contraargumentativas y los estudiantes identifican los conectores. -Se presenta el tema y el logro de la sesión de aprendizaje	Diálogo Participación individual	Expresión oral
Proceso (75 minutos)	E V A L U A C I Ó N	-El docente da a conocer los conectores contraargumentativos. -El docente solicita que los estudiantes elaboren 5 oraciones contraargumentativas. -De manera voluntaria los estudiantes socializan su trabajo -Se forman los grupos de 4 integrantes en las salas de zoom. -El docente pasa por cada sala y comparte pantalla para mostrarles las observaciones a los esquemas revisados - Luego de corregir sus esquemas, elaboran un texto contraargumentativo de cuatro párrafos que responda a una	Trabajo individual Trabajo grupal	Expresión oral Archivo Word diapositivas

		<p>controversia: ¿consideras correcto que en la Iglesia Católica continúe vigente el celibato sacerdotal?</p> <p>-La docente ingresa a cada sala para monitorear el trabajo de los estudiantes.</p> <p>-Los estudiantes suben su texto en la opción tareas de la plataforma Canvas</p>		
Salida (10 minutos)		<p>- Se socializa uno de los trabajos</p> <p>-El docente retroalimenta para que los estudiantes reconozcan sus dificultades</p>		



CONCLUSIONES



1. Se propuso un modelo didáctico que fortalezca la calidad de la escritura académica de los estudiantes de la asignatura Comprensión y redacción de textos II. El modelo se operacionalizó por medio del proceso docente educativo que tuvo los momentos de inicio, proceso y salida.
2. Los discentes no escriben textos académicos argumentativos de calidad, que sean coherentes, cohesivos e intertextuales. Según los resultados del instrumento de diagnóstico el 36, 8 % se encontraron en nivel de inicio y un 37, 2 % en proceso. Por ello, es necesario que al escribir se respeten las normas de textualidad propuestas en el modelo de Beaugrande y Dressler.
3. Se establecieron los fundamentos teóricos y metodológicos que cimienten el modelo didáctico para el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica de los estudiantes de la asignatura Comprensión y Redacción de textos II de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Chiclayo.
4. Se diseñó del modelo didáctico para el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica. Se direccionó a propiciar el rol mediador del docente en el proceso formativo para que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos. Asimismo, que puntale al fomento del hábito de la lectura de temas polémicos y controversiales. Así como a la búsqueda de bibliografía relevante que les permita sostener sus ideas. Además, al uso de estrategias cognitivas para poder planificar su texto de manera adecuada, para que pueda ordenar y jerarquizar las ideas de manera correcta. Por último, que propicie el autoaprendizaje para que los estudiantes mediante estrategias metacognitivas puedan evaluar y autorregular su proceso de aprendizaje
5. Se validó el modelo didáctico para el fortalecimiento de la calidad de la escritura académica los estudiantes de la asignatura Comprensión y

Redacción de textos II. Este es muy adecuado en cuanto a sus fundamentos teóricos, a la viabilidad en su estructura, contenido, sus principios lo que hace posible su implementación en otras universidades para así contribuya al fortalecimiento de la escritura académica.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2017). Dimensiones de la calidad en educación superior. *Reencuentro*(50), 21-27. Recuperado el 26 de diciembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005004.pdf>
- Álvarez, C. (abril de 1998). Hacia una Escuela de la Excelencia: la concepción didáctica de la Educación Superior Cubana. *Educación y Pedagogía*, IX y X(19 y 20), 246- 250. Recuperado el 28 de julio de 2020
- Álvarez, C. (2001). El diseño curricular en la escuela cubana e internacional. En C. Álvarez, *El diseño curricular* (pág. 117). La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
- Álvarez, C. (2007). El proceso de enseñanza aprendizaje. En R. Sánchez, *Didáctica* (pág. 349). Lambayeque, Lambayeque, Perú: Fondo Editorial Fachse. Recuperado el 9 de agosto de 2020
- Álvarez, C., & González, E. (diciembre de 2000). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista Cintex*(8), 18-24. Recuperado el 28 de julio de 2020
- Álvarez, M. (28 de octubre de 2016). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana. *IE Revisat de investigación educativa de la REDIECH*, 7(13). Recuperado el 14 de diciembre de 2020
- Álvarez, Y. (2017). *Tesis doctoral: Dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la escritura del español en la Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Un estudio exploratorio.* Universidad de Jaén, Jaén. Recuperado el 11 de agosto de 2020
- Andrade, J. (junio de 2020). El cerebro a la luz del paradigma de la complejidad. *Archivos de Medicina*, 20(1), 226-241. doi:<https://doi.org/10.30554/archmed.20.1.3485.2020>
- Aragón, P. (2017). *Tesis doctoral: Modelo didáctico basado en el desarrollo de competencias mediales para el proceso de formación profesional en la Universidad de Lambayeque.* Chiclayo.
- Araminta, R. (2017). *Tesis doctoral: Análisis de las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito, 2017.* Universidad de Granada, Granada. Recuperado el 11 de agosto de 2020

- Ayala, T. (agosto de 2011). El aprendizaje en la era digital. *Revista electrónica diálogos educativos*(21), 3-20. Obtenido de http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/ayala.swf
- Batista, J. (13 de marzo de 2020). David Ausubel's Theory of Meaningful Learning: an analysis of the necessary conditions. *Research, Society and Development*, 9(4). doi:<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2803>
- Bernal, C. (2010). Tipos de investigación. En C. Bernal, & O. Fernández (Ed.), *Metodología de la investigación* (3 ed., pág. 320). Bogotá DC, Colombia: Pearson Educación. Recuperado el 27 de diciembre de 2020, de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Calero, M. (1996). *Aprende a aprender con*. Lima, Lima, Perú: San Marcos. Recuperado el 14 de diciembre de 2020
- Castro, B., & Stier, N. (11 de julio de 2014). *Biblioteca digital*. Recuperado el 12 de diciembre de 2020, de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2664/TPLC%2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona, Cataluña, España: Ediciones Paidós Iberoamérica.
- Corral , Y. (enero-junio de 2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. Recuperado el 12 de agosto de 2020, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Corral, Y., Corral, I., & Franco, A. (2015). Procedimientos de muestreo. *Ciencias de la Educación*, 26(46), 151-167.
- Cruz, G., Nascimento, M., & Dominguez, C. (2019). With a little help from my peers: professional development of higher education teachers to teach critical thinking. *Revista Lusófona de Educação*, 44, s.p. doi:<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.09>

- de Beaugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística del texto* (primera ed.). Barcelona, Cataluña, España: Ariel S.A. Recuperado el 3 de diciembre de 2020
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Bogotá, Bogotá, Colombia: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Recuperado el 9 de agosto de 2020
- Duque, M., & Packer, M. (julio-diciembre de 2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis psicológica*, 9(2), 30-57. Recuperado el 11 de diciembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784004.pdf>
- Errázuriz, M. (18 de diciembre de 2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y pensamiento*, 61(36), 34-50. doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea
- Espiñeira, E., Mosteiro, M., Muñoz, J., & Porto, A. (2020). Academic honesty as a criterion for evaluating the work of university. *e-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*, 26(1), 1-19. doi:<https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17097>
- Farías, F. (septiembre-diciembre de 2016). Propuesta de una definición de calidad para la universidad. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 4(3), 97-111. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322016000300009
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación* (1 ed.). Huancayo, Junín, Perú: Universidad Continental. Recuperado el 11 de agosto de 2020
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-58. Recuperado el 9 de agosto de 2020, de [Dialnet-LaEscrituraEnElAulaComoInstrumentoDeAprendizajeEst-5151538.pdf](http://dialnet-LaEscrituraEnElAulaComoInstrumentoDeAprendizajeEst-5151538.pdf)
- Grupo Didactext. (20 de mayo de 2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. (U. C. Madrid, Ed.) *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871

- Hernández, G. (enero-junio de 2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10(19), 11-40. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2017). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México DF, México: Mc Graw Hill Education. Recuperado el 11 de agosto de 2020, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Holaday, B., Lamontagne, L., & Marciel, J. (2014). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Implications for Nurse Assistance of Children's Learning. *Comprehensive Pediatric Nursing*, 17, 15-27. doi:<https://doi.org/10.3109/01460869409078285>
- Hosseini, H. (marzo de 2011). Standards of Textuality: Rendering English and Persian Texts Based on a Textual Model. *Journal of Universal Language*, 12(1), 47-74. Recuperado el 3 de diciembre de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/314020619_Standards_of_Textuality_Rendering_English_and_Persian_Texts_Based_on_a_Textual_Model
- Juárez, J., & Comboni, S. (diciembre de 2012). Epistemología del pensamiento complejo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*(65), 38-51. Recuperado el 29 de julio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824006.pdf>
- Luis, S., Cardoso, A., & Altair, J. (350-364 de 2019). Organizational studies and complexity: Stacey and Morin. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 12(2), 350-364. doi:10.5902/19834659.21668
- Madueño, M., & Hurtado, A. (2016). Sujetos mediadores que contribuyen a la formación docente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia*, 5(46), 81-93. Recuperado el 26 de diciembre de 2020, de http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/349/pdf_46
- Martín, T. (2015). *Universita Degli Studi Di Salerno*. Recuperado el 3 de diciembre de 2020, de <https://docenti.unisa.it/005873/en/research/publications?anno=0&tip=273>

- Martínez, J., Paz, L., & Vergel, M. (2018). The development of reflective thought for the training in integral people. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(3), s.p. doi:<https://doi.org/10.22335/rlct.v10i3.622>
- Matos, M., & Barbosa, M. (September-December de 2018). Authenticity in Tourist Experiences: a new approach based on Edgar Morin's Complexity Theory. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 12(3), 154-171. doi:10.7784/rbtur.v12i3.1457
- Mayorga, J., & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. (U. A. Madrid, Ed.) *Tendencias Pedagógicas*, 1(15), 91-111. Recuperado el 9 de agosto de 2020, de [Dialnet-ModelosDidacticosYEstrategiasDeEnsenanzaEnElEspacio-3221568%20\(1\).pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3221568)
- Meneses, R. (2016). *El pensamiento complejo sobre la educación desde Edgar Morin: Una propuesta para la transformación curricular en los programas de contaduría pública*. tesis, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Recuperado el 29 de julio de 2020, de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3407/Menesesruth2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (3 de julio de 2014). Ley universitaria N°-30220. *Ley universitaria*. Lima, Lima, Perú. Recuperado el 23 de diciembre de 2020
- Nieto, M. (july-december de 2019). The Role of Systemic Functional Grammar in the Expansion of Nominal Groups Profile Issues in Teachers' Professional Development. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 97-112. doi:10.15446/profile.v21n2.73796
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución* (1 ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U. Obtenido de <http://roa.ult.edu.co/bitstream/123456789/3243/1/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20DISENO%20Y%20EJECUCION.pdf>
- Ozdemir, S. (12 de octubre de 2018). The Effect of Argumentative Text Pattern Teaching on Success of Constituting Argumentative Text Elements. *World Journal of Education*, 8(5), 111-122. doi:10.5430 / wje.v8n5p112
- Parra, K. (setiembre-diciembre de 2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-

180. Recuperado el 12 de diciembre de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398009>

Peña, G., Cevallos, M., & Espinoza, E. (septiembre de 2019). Enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en estudiantes de sexto grado de educación básica. *Maestro y sociedad*, 16(4), 880-894. Recuperado el 14 de diciembre de 2020

Ramírez, D., & Chávez, L. (julio-diciembre de 2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*(39), 1-16. Obtenido de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_06

Ramírez, F. (2017). Enseñanza de lectura y escritura en comunidades académicas universitarias. (E. Sosa, Ed.) *Educación superior y sociedad: nueva época*, 18, 166. Recuperado el 9 de agosto de 2020

Ramos, N. (2018). *Modelo Transdisciplinar de Alfabetización Académica para Superar las Deficiencias en la Redacción de Ensayos*. tesis, Lambayeque, Lambayeque. Recuperado el 2 de octubre de 2020

Rapanta, C., & Macagno, F. (2019). Evaluation and Promotion of Argumentative Reasoning Among University Students: The Case of Academic. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 125-142. doi:<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.09>

Requesens, E., & Díaz, G. (2009). Una revisión de los modelos didácticos y su relevancia en la enseñanza de la ecología. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(1). Recuperado el 6 de octubre de 2020

Ríos, E., Shapiama, D., & Villacorta, L. (2015). *Tesis doctoral: Alfabetización en la universidad: logro de la lectoescritura en los estudiantes según carreras profesionales de la facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-II semestre 2014*. Iquitos.

Rodás, A. (2008). *Pedagogía: argumentos y dilemas epistemológicos*. Lambayeque, Lambayeque, Perú: Fondo editorial FACHSE.

Rodríguez, J., Navarrete, Y., & Holguín, R. (enero-abril de 2018). Una didáctica para el desarrollo de las competencias investigativas del profesional en formación inicial y permanente. *Revista cubana de educación superior*, 37(1), 164-170.

Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100012

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado el 11 de diciembre de 2020, de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Rodríguez, M., Moreira, M., Caballero, M., & Greca, I. (2010). *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva* (Primera edición ed.). Barcelona, Cataluña, España: Octaedro, S.L.

Rojas, A. (2008). *La prueba escrita*.

Romero, M., & Jiménez, R. (2015). La escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz. En I. Ballano, I. Muñoz, & U. d. Deusto (Ed.), *La escritura académica en las universidades españolas* (Vol. 20, pág. 169). Bilbao, Vizcaya, España: Deusto Digital. Recuperado el 9 de agosto de 2020

Romero, N., & Moncada, J. (diciembre de 2017). Modelo didáctico para la enseñanza de la educación ambiental en la Educación Superior Venezolana. *Revista de Pedagogía*, 28(83), 443-476. Recuperado el 6 de octubre de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000300005&lng=es&tlng=es.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo. Recuperado el 11 de agosto de 2020

Saveleva, . (2019). A model of personal-oriented training of bachelors of technical profile for high-tech industries. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102), s.p. doi:<http://doi.org/>

Simón, J. (2006). La informatividad y la aceptabilidad como rasgos de textualidad en el examen de desarrollo escrito. *Letras*, 48(72), 349-363. Recuperado el 3 de diciembre de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000100007&lng=es&tlng=es.

- Somwe, K. (2014). Towards an integrated approach to cohesion and coherence in interlingual subtitling. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 40, 39-54. doi:10.5842/40-0-4
- Tamayo, G. (2002). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7), 1-14.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4 ed.). México, DF, México, México: Limusa. Noriega Editores. Recuperado el 11 de agosto de 2020, de <https://clea.edu.mx/biblioteca/Tamayo%20Mario%20-%20El%20Proceso%20De%20La%20Investigacion%20Cientifica.pdf>
- Tincheva, N. (2012). halliday or de beaugrande y Dressler: frecuentemente comoked quiesciones. En N. Tincheva, *Enter Text Linguistics* (págs. 7-48). Sofía, Bulgaria: Servicios Directos Publ. Recuperado el 3 de diciembre de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/256021592_Halliday_or_De_Beaugrande_and_Dressler_FAQs
- Valverde, M. (2016). *Tesis doctoral: El Desarrollo de la Escritura Académica con Soporte Digital para la Formación Inicial del Profesorado*. Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado el 11 de agosto de 2020
- Venet, M., & Correa, E. (20 de noviembre de 2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar. *10*(17), 7-15. doi:<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/775>
- Zárate, M. (mayo de 2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior*, 2(1), 46-54. Recuperado el 9 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100005&lng=es&tlng=es.
- Zorrilla, S. (1996). *Guía para elaborar LA TESIS*. Ciudad de México, México, México: McGraw- Hill. Recuperado el 11 de agosto de 2020

ISBN: 978-9942-619-07-5



SCAN ME



Tinta & Pluma
Editorial



OPEN ACCESS