

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN - TACNA

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA MEJORAR
EL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DE LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA ACADÉMICO
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE
BASADRE GROHMANN DE TACNA
EN EL AÑO 2015.**

TESIS

PRESENTADA POR:

MG. EDITH CRISTINA SALAMANCA CHURA

Para optar el Grado Académico de:

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TACNA - PERÚ

2016

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN – TACNA

Escuela de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA MEJORAR EL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN DE TACNA EN EL AÑO 2015.

Tesis sustentada y aprobada el 11 de diciembre del 2015; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTA


.....
Dra. Rina María Álvarez Becerra

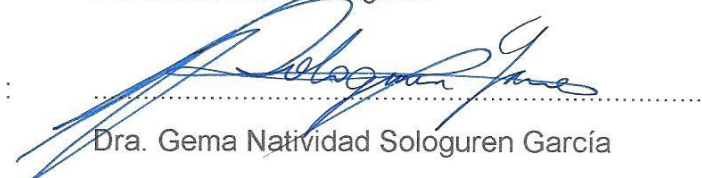
SECRETARIA


.....
Dra. María Victoria Morris Ayca

MIEMBRO


.....
Dr. Oscar Mamani Aguilar

ASESORA


.....
Dra. Gema Natividad Sologuren García

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ser mi fuente de vida e inspiración en toda ciencia.

A los docentes de la especialidad de Lengua y Literatura de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre por sus aportes valiosos en el proceso de la investigación.

DEDICATORIA

A Papá Dios por su amor eterno e incondicional.

A mis padres por darme la vida y acompañarme en el camino.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iii
DEDICATORIA	iv
CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xiv
RESUMEN	xvi
ABSTRACT	xvii
RÈSUMÈ	xviii
INTRODUCCIÓN	01
 CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Problema de investigación	06
1.2 Formulación del problema	11
1.3 Objetivos de la investigación	13
1.3.1 Objetivo general	13
1.3.2 Objetivos específicos	13
1.4 Importancia de la investigación	14

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1	Antecedentes del estudio	18
2.2	Bases teóricas	25
2.2.1	Definición de términos básicos	25
2.3	Enfoques de la enseñanza de la escritura	32
2.3.1	Enfoque basado en la gramática	32
2.3.2	Enfoque basado en las funciones	33
2.3.3	Enfoque basado en el proceso	35
2.3.4	Enfoque basado en el contenido	37
2.4	Modelos de escritura	38
2.4.1	Modelos cognitivos	38
2.4.1.1	El modelo de Flower y Hayes	38
2.4.1.2	El modelo de Bereiter y Scardamalia	46
2.4.2	El modelo de Grabey y Koplán	48
2.4.2.1	El modelo de Beaugrande y Dressler	48
2.4.2.2	El modelo de Candlin y Hylland	50
2.4.2.3	El modelo de Grabey y Koplán	52
2.4.2.4	El modelo de Nystrand	54
2.4.3	Modelo Didactext	55
2.4.4	Modelo de alfabetización académica	59

2.5	Concepciones de la enseñanza de la escritura en la universidad	62
2.6	El texto expositivo	66
2.6.1	Conceptos del texto expositivo	66
2.6.2	Propiedades del texto expositivo	69
2.6.2.1	Coherencia	69
2.6.2.2	Cohesión	71
2.6.2.3	Adecuación	76
2.6.2.4	Normativa	79
2.6.2.5	Contenido del texto	83
2.6.3	Organización de las ideas en el texto expositivo	88
2.6.3.1	Definición – especificación	89
2.6.3.2	Comparación – contraste	90
2.6.3.3	Problema – solución	90
2.6.3.4	Causa – consecuencia	91
2.6.4	Géneros del discurso expositivo	92
2.6.5	Características de un texto expositivo	93
 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO		
3.1	Tipo y diseño de investigación	95
3.2	Variables de estudio	96
3.3	Operacionalización de las variables	97

3.4	Planteamiento de hipótesis	99
3.4.1	Hipótesis general	99
3.4.2	Hipótesis específicas	99
3.5	Población y muestra	100
3.5.1	Población	100
3.5.2	Muestra	101
3.6	Instrumentos	102
3.7	Procedimientos de recolección de datos	107
3.8	Procesamiento y análisis de datos	108

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1	Descripción de las calificaciones obtenidas antes de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante	110
4.2	Descripción de las calificaciones obtenidas en la evaluación de salida	118
4.3	Análisis descriptivo de calificaciones obtenidas en la evaluación de entrada y de salida	126
4.4	Análisis descriptivo de los indicadores del nivel de producción de textos expositivos	141
4.5	Contrastación de la hipótesis de investigación	149

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1	Nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de entrada	169
5.2	Nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de salida	170
5.3	Nivel de producción de textos expositivos antes y después de la aplicación del Modelo de enseñanza	172
5.4	Diferencias en el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos	174

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

6.1	Fundamentos del Modelo de enseñanza interestructurante	178
6.1.1	Fundamento epistemológico	178
6.1.2	Fundamento psicológico	180
6.1.3	Fundamento pedagógico	189
6.2	Componentes del Modelo de enseñanza interestructurante	192
6.2.1	Propósitos de enseñanza	192
6.2.2	Conocimientos básicos	198
6.2.3	Estrategias metodológicas	199

6.2.3.1 Modelamiento de la escritura	200
6.2.3.2 Taller de lectura para la escritura	201
6.2.4 Evaluación de la escritura	202
6.3 Características del Modelo de enseñanza interestructurante	206
6.4 Guía didáctica del Modelo de enseñanza interestructurante	209
CONCLUSIONES	211
RECOMENDACIONES	213
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS	227

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Estrategias cognitivas y metacognitivas del Grupo Didactex.	57
Tabla 2:	Naturaleza y función atribuidas a la escritura.	63
Tabla 3:	Concepción sobre el aprendizaje de la escritura	64
Tabla 4:	Concepción sobre la enseñanza de la escritura.	65
Tabla 5:	Concepción sobre los estudiantes universitarios.	66
Tabla 6:	Tipo de textos e intención comunicativa.	77
Tabla 7:	Errores más frecuentes en tildación.	80
Tabla 8:	Errores más frecuentes en el uso de la letra y mayúsculas	81
Tabla 9:	Operacionalización de la variable Modelo de enseñanza interestructurante	97
Tabla 10:	Operacionalización de la variable nivel de producción de Textos expositivos	98
Tabla 11:	Población de estudio por especialidades.	101
Tabla 12:	Muestra de estudio por especialidades.	102
Tabla 13:	Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada, del grupo experimental	110

Tabla 14:	Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada, del grupo experimental.	113
Tabla 15:	Comparación de la distribución de frecuencias de la evaluación de entrada del grupo control y experimental.	116
Tabla 16:	Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de salida, del grupo control.	118
Tabla 17:	Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de salida, del grupo experimental.	120
Tabla 18:	Comparación de la distribución de frecuencias de la evaluación de salida del grupo control y experimental.	123
Tabla 19:	Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo control en la evaluación de entrada y de salida.	126
Tabla 20:	Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo experimental en la evaluación de entrada y salida.	129
Tabla 21:	Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo control y experimental en la evaluación de entrada.	132
Tabla 22:	Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo control y experimental en la evaluación de salida.	135
Tabla 23:	Comparación del nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada y salida, y medidas descriptivas del grupo control y experimental.	138

Tabla 24:	Logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo experimental, según la evaluación de salida.	141
Tabla 25:	Comparación del logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo.	145
Tabla 26:	Estadígrafo de evaluación	153
Tabla 27:	Comparación entre el Modelo de enseñanza tradicional y el Modelo de enseñanza interestructurante para la producción de textos escritos.	207

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada, del grupo control	111
Figura 2:	Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada, del grupo experimental.	114
Figura 3:	Comparación de la distribución de frecuencias de la evaluación de entrada del grupo control y experimental.	117
Figura 4:	Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de salida, del grupo control.	119
Figura 5:	Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de salida, del grupo experimental.	121
Figura 6:	Comparación de la distribución de frecuencias de la evaluación de salida del grupo control y experimental.	124
Figura 7:	Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo control en la evaluación de entrada y de salida.	127
Figura 8:	Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo experimental en la evaluación de entrada y salida.	130
Figura 9:	Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo control y experimental en la evaluación de entrada.	133
Figura 10:	Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo control y experimental en la evaluación de salida.	136

- Figura 11: Comparación del nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada y salida, y medidas descriptivas del grupo control y experimental. 139
- Figura 12: Logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo experimental, según la evaluación de salida. 142
- Figura 13: Comparación del logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo control y experimental, según la evaluación de salida. 146

RESUMEN

Con el propósito de buscar alternativas pedagógicas que contribuyan en el fortalecimiento de la cultura de la escritura, se ejecutó una investigación que tuvo como objetivo: Determinar la incidencia de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante (MEI) en el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015. Para su consecución se trabajó con una muestra intacta de 26 estudiantes de primer año (grupo control: 18 y grupo experimental: 18). Antes y después de intervenir con el experimento se evaluaron los textos expositivos escritos por los estudiantes con la ayuda de una rúbrica de evaluación previamente validada. La hipótesis general se comprobó utilizando la prueba *t* de student para datos relacionados y se llegó a la siguiente conclusión: La aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante mejora significativamente el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción sociocultural con un nivel de significación del 5%.

Palabras clave: Modelo de enseñanza interestructurante, producción de textos expositivos.

ABSTRACT

In order to seek educational alternatives that contribute in strengthening the culture of writing, research it aimed executed: To determine the impact of the implementation of a teaching model interestructurante (MEI) in the level of production of expository texts of freshmen of the Academic Professional School of Education, Faculty of Education, Communication and Humanities, National University Jorge Basadre Grohmann in 2015. To achieve them we worked with an intact sample of 26 freshmen (control group: 18 and experimental group: 18). Before and after the experiment involved with expository texts written by students with the help of a previously validated assessment rubric evaluated. The general hypothesis was tested using the Student t test for related data and came to the following conclusion: The application of a teaching model interestructurante significantly improves the level of production of expository texts of freshmen specialty Sciences social and cultural promotion with a significance level of 5%.

Keywords: Interestructurante teaching model, production of expository text.

RÉSUMÉ

Pour chercher des alternatives éducatives qui contribuent au renforcement de la culture de l'écrit, une enquête a été exécutée: Pour déterminer l'impact de la mise en œuvre d'un modèle d'enseignement interstructurant (MEI) dans le niveau de la production de textes informatifs des étudiants de première année de l'École Universitaire Professionnelle de l'Éducation, Faculté d'éducation, Communication et Humanités, Université nationale de Jorge Basadre Grohmann en 2015. Pour y parvenir ont travaillé avec un échantillon de 26 étudiants de première année intacte (groupe témoin: 18 et groupe expérimental: 18). Avant et après l'expérience impliquée avec des textes informatifs écrits par les élèves avec l'aide d'une grille d'évaluation validée précédemment évaluée. L'hypothèse générale a été testée en utilisant le test t de Student pour les données connexes et est venu à la conclusion suivante: L'application de l'enseignement modèle interstructurant améliore de manière significative le niveau de production de textes informatifs de première année de spécialité des sciences sociales et la promotion culturelle avec un niveau de 5% de signification.

Mots-clé: l'enseignement modèle de interstructurant, la production de textes informatifs.

INTRODUCCIÓN

Desde que nacemos, paulatinamente, vamos comprendiendo el lenguaje hablado gracias a las interacciones sociales que experimentamos. La trascendencia social del lenguaje escrito es comprendido y asumido cuando llegamos a la escuela. En general, la sociedad se encarga de hacernos entender que perder la oportunidad de aprender a escribir es quedar excluido de las posibilidades de ejercer algunos roles sociales. Por diversas razones, el dominio de la escritura brinda mayores posibilidades de ejercer un papel más efectivo en el ámbito laboral y académico.

La enseñanza y aprendizaje de la escritura no es exclusiva de la etapa escolar. En este periodo apenas empieza el desarrollo de la escritura. Así, la mayoría de las escuelas en el nivel primario empiezan con el aprendizaje de la escritura como sistema, es decir, como código conformado por palabras con sus respectivas representaciones escritas. Paulatinamente van insertando al niño en la escritura de textos breves y sencillos hasta que llegue al nivel secundario y logre plasmar sus propias ideas utilizando la lengua escrita con fluidez y versatilidad.

Cuando el recién egresado de la educación básica llega a la universidad, se encuentra con exigencias distintas a la etapa escolar. En la universidad, los docentes encomiendan trabajos que están sustentados en la lectura de textos especializados y escritura de textos académicos relacionados a su carrera profesional. Por ejemplo, les solicitan escribir monografías, ensayos, reseñas, artículos científicos, informes, entre otros.

En esas circunstancias el estudiante no sabe cómo actuar porque no ha entendido que leer y escribir son herramientas intelectuales, que le pueden ayudar a “operar sobre las ideas, transformarlas y producir nuevos conocimientos, al mismo tiempo que incide sobre la constitución de la mente por el contacto permanente con las actividades letradas” (Olson citado por Serrano, 2014, p. 100). De forma abrupta el estudiante descubre que no aprendió a utilizar la escritura con función epistémica, es decir, no sabe cómo utilizar el lenguaje escrito para “construir conocimiento y aprender” (Serrano, 2014, p. 102).

La psicóloga Paula Carlino, hace aproximadamente diez años, ha detectado este problema en las universidades argentinas. Para ampliar sus investigaciones realizó un estudio contrastivo documental de las concepciones y formas de enseñar escritura académica en 125

universidades argentinas, australianas y estadounidenses y afirma que “en la actualidad, la mayor parte de las universidades estadounidenses cuentan con un Programa de escritura del cual dependen diversificadas formas de ocuparse de ella a lo largo y ancho de los estudios universitarios: centros de escritura, tutores y compañeros de escritura, materias de escritura intensiva, talleres para docentes, etc.”. Caso similar sucede en las universidades australianas y recientemente en las universidades argentinas, pero aun con débil impulso.

El caso peruano, específicamente, la realidad del estudiante de la Universidad Jorge Basadre Grohmann ofrece claras evidencias de la necesidad de propuestas pedagógicas válidas y viables para la enseñanza de la escritura con función epistémica. En tal sentido, esta investigación se ejecutó con el siguiente objetivo: Determinar la incidencia de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015.

Es fundamental la ejecución de este tipo de investigación en la Escuela Académico Profesional de Educación porque los egresados de las diferentes especialidades serán los futuros profesionales responsables de la educación en nuestro país. Si logramos mejorar el desempeño académico de los futuros profesores, a partir del desarrollo de su competencia comunicativa, es posible que el ciclo interminable de educación en crisis vislumbre una nueva etapa en la educación de los niños y adolescentes, la misma que repercutirá en el perfil del estudiante universitario y futuro profesional.

El presente informe de investigación está estructurado en seis capítulos: En el capítulo I se plantea el problema de investigación, los objetivos y la importancia del estudio. En el capítulo II, se exponen los antecedentes del estudio a nivel internacional, nacional y local, las bases teóricas de la enseñanza de la escritura y la producción de textos expositivos, así como la definición de términos básicos para esclarecer el reporte.

En el capítulo III se explica el marco metodológico, se precisan las variables de indagación, se describe la población y muestra, se presentan

las hipótesis, se describen los instrumentos y procedimientos de recolección de datos, así como su procesamiento y análisis.

En el capítulo IV, se presentan los resultados de la investigación referidos a la descripción de las calificaciones obtenidas antes de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante (MEI), la descripción de las calificaciones obtenidas en la evaluación de salida, el análisis descriptivo de calificaciones obtenidas en la evaluación de entrada y de salida, el análisis descriptivo de los indicadores del nivel de producción de textos expositivos, así como la contrastación de hipótesis de investigación.

En el capítulo V, se explican los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos de la propuesta denominada Modelo de enseñanza interestructurante. Además, se desarrolla cada uno de sus componentes: propósitos, contenido, estrategias metodológicas y evaluación.

En el capítulo VI, se presenta la discusión de resultados. Al final se exponen las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problema de investigación

La universidad tiene como función la docencia, la investigación y la extensión. La formación profesional y la investigación se fundamentan en dos procesos cognitivos ineludibles: la lectura y la escritura. En tal sentido, la posesión de estas capacidades debe ser un rasgo básico del perfil del ingresante, pues los estudiantes universitarios continuamente tendrán que leer y escribir exámenes, resúmenes, informes, monografías, ensayos y similares como parte de sus tareas en las diferentes asignaturas de su carrera profesional.

Barrios, después de una serie de indagaciones manifestó que “desde el siglo XII, la vida universitaria giraba alrededor de la lectura y la escritura de textos” (2009, p.5). Esta realidad no ha cambiado, pues la lectura sigue siendo un medio para acceder a los saberes organizados por otros y la producción escrita es una forma personal de individualizar la apropiación del conocimiento. En este sentido, un estudiante universitario

que no sabe utilizar adecuadamente estas herramientas será un simple receptor y repetidor de información.

Los docentes de la Escuela Académico Profesional de Educación coinciden en manifestar que los textos escritos por sus estudiantes no reúnen las condiciones textuales básicas y generalmente son transcripciones de otros libros. Al respecto, el escritor y docente universitario Oscar Collazos en su artículo publicado en la *Quinta columna* del diario *El Tiempo* de Bogotá (24 de febrero del 2005) expresó que los docentes de nivel escolar y superior saben que la escritura es cada vez peor, a esta situación le denomina “la pauperización de la escritura”.

Para conocer la producción de textos escritos en escolares, en el año 2004, la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación del Perú aplicó una prueba. En total fueron evaluados 858 estudiantes de tercer grado y 800 estudiantes de quinto grado de secundaria. La prueba planteaba la escritura de un artículo de opinión breve. Los resultados, revelaron que “aproximadamente el 75% de los estudiantes de cada grado no redactan textos organizados (en la medida que no se encuentra una distribución adecuada de la información, se

repite innecesariamente ideas o se encuentran vacíos de información y contradicciones entre las ideas)” (2004, p.181). Estas deficiencias también fueron detectadas en los aspectos de ortografía, cohesión y léxico. Las dificultades en diversos aspectos de la producción de textos pueden tener consecuencias negativas en el momento en que el estudiante necesite utilizar la escritura como medio de comunicación durante su permanencia en la escuela y en su futura participación en los institutos de educación superior donde pretenda estudiar.

Con el propósito de indagar en las capacidades de redacción de los estudiantes ingresantes a la universidad, Ferruci y Pastor realizaron una investigación en la Universidad Privada de Lima y en una de sus conclusiones expresaron:

“Los alumnos que ingresan al curso de habilidades lingüísticas básicas, pese a no encontrarse aptos para el curso de redacción de primer ciclo (el 82% desaprobó), tienen conocimientos básicos sobre las características de un texto académico; es decir, hay evidencia de cierta instrucción en la redacción recibida durante el periodo escolar. Asimismo, cuentan con un manejo, aunque sea incipiente, de las habilidades que requieren para la adecuada redacción de textos” (2013, p. 103).

La caracterización de la redacción de los estudiantes ingresantes a la Universidad Privada de Lima, no es única y exclusiva de esa institución, pues los docentes de las diferentes carreras profesionales en otras universidades dentro y fuera del país, manifiestan la misma apreciación. Al respecto, estudios en torno a la escritura (Vázquez, Jakob; Carlino, 2002; Moyano, 2004) ponen en evidencia que afrontar la tarea de escribir en la universidad es una realidad muy distinta en la etapa escolar. En consecuencia, cada nivel de estudios representa un contexto diferente en el que la enseñanza y aprendizaje de la escritura se convierte en una necesidad prioritaria en el proceso de formación del estudiante.

Cuando la escritura no es considerada una prioridad en la formación profesional y no se ha trabajado con el fin de desarrollar competencias en la escritura de textos académicos, las consecuencias se evidenciarán en los reportes científicos que con frecuencia deben presentar los estudiantes en el momento de egresar. En el caso específico de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, el nivel de escritura académica alcanzado durante la formación profesional, se ve reflejado en los informes de tesis y monografías para la obtención del título profesional que presentan los bachilleres. Frente a las deficiencias detectadas en estos informes, una de las medidas que han adoptado las

autoridades de las diferentes Facultades de la UNJBG, es la exigencia de la revisión de estos trabajos por un profesor de Lengua o Lingüista profesional, quienes deben otorgarles una constancia que acredite la redacción correcta del texto. Este requerimiento revela que la dificultad detectada no está en los contenidos que se pretenden transmitir, sino en la incompetencia para ordenar sus pensamientos y plasmarlos por escrito. Al respecto, Carlino manifestó que “la palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. Aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no solo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos” (2002, p.5).

Ante la pregunta ¿cuáles son las causas de esta incompetencia escritural? Collazos afirmó que “la dificultad para aprender a escribir hay que buscarla en los sistemas de enseñanza” (2005, p.2). En este sentido, se asume que la escritura no es una capacidad que se aprende de manera natural y espontánea, como bien lo sustenta la psicolingüística. Por consiguiente, los docentes tenemos que asumir un compromiso en la promoción y fortalecimiento de la escritura como herramienta de comunicación en el contexto académico y científico.

La realidad antes descrita es altamente motivadora en la búsqueda de herramientas didácticas que ayuden a superar esta dificultad. La necesidad de solucionar este problema se intensifica al saber que se trata de estudiantes de Educación, quienes tendrán la función de enseñar a otros a desarrollar sus capacidades comunicativas.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de mejorar el nivel de producción escrita a partir del desarrollo de un Modelo de enseñanza que brinde orientaciones integrales para que el docente universitario participe activamente en el proceso de optimización de la producción de textos escritos de sus estudiantes. Por lo tanto, se formulan las siguientes interrogantes de investigación:

1.2 Formulación del problema de investigación

¿Cómo incide la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015?

Preguntas específicas:

- a. ¿Cuál es el nivel de producción de textos expositivos antes de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015?
- b. ¿Cuál es el nivel de producción de textos expositivos después de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015?
- c. ¿Existe diferencias entre el nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de entrada y salida del grupo control y experimental del primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015?
- d. ¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015.

1.3.2 Objetivos específicos

- a. Identificar el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo control y experimental antes de aplicar un Modelo de enseñanza interestructurante en la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.
- b. Identificar el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo control y experimental después de aplicar un Modelo de enseñanza interestructurante en la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.
- c. Establecer la diferencia entre el nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de entrada y salida del grupo

control y experimental del primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.

- d. Identificar el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.

1.4 Importancia de la investigación

El ser humano necesita comunicarse permanentemente. El hablar, escuchar, leer y escribir son actividades cotidianas que le permiten interactuar y que se van complejizando de acuerdo al contexto y situación. Si nos ubicamos en el contexto universitario, es vital que los estudiantes logren competencias comunicativas que desde la perspectiva de competencias básicas que describe Tobón (2006) son comunes para todas las profesiones e indispensables para el desarrollo de competencias específicas.

La importancia de la lectura y la escritura en la universidad es indiscutible. Leer y escribir, además de ser prácticas propias de la cultura

académica universitaria, son condiciones básicas del desarrollo de un país, porque su buena práctica permite producir conocimiento y socializar la actividad académica y científica. Por lo tanto, un país con bajo nivel de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni consolidar una cultura académica.

La formación profesional universitaria exige a los estudiantes un ritmo de trabajo distinto a la etapa escolar. En la universidad, los docentes encomiendan trabajos que están sustentados en la lectura y escritura de textos relacionados a su carrera profesional. Estas dos actividades cognitivas son asumidas por los estudiantes con una desorientación que se evidencia en la calidad de la lectura, análisis, comentario y reportes escritos que presentan. Si esta situación continúa, los problemas se agudizarán a tal punto que afectará seriamente el nivel de profesionales de la educación que egresan de nuestra universidad.

La universidad peruana está inmersa en un proceso de exigencia de acreditación, en consecuencia se debe procurar responder a las demandas de cada una de las dimensiones y estándares de este proceso. Una de ellas hace referencia a la dimensión formación profesional que implica realizar acciones concretas para favorecer el aprendizaje de

nuestros estudiantes. En este sentido, la lectura y escritura son herramientas que ayudarán al estudiante a aprender y seguir aprendiendo.

Es pertinente, encauzar esfuerzos para mejorar el nivel de la producción de textos académicos a partir de la práctica consciente y autorregulada de dos actividades cognitivas fundamentales en el aprendizaje universitario: lectura y escritura. Una posibilidad es construir un modelo de enseñanza integral que precise los procedimientos que todo estudiante universitario debe conocer y practicar cuando asume la tarea de escribir que implica simultáneamente el saber leer. Al mismo tiempo, es fundamental comprobar si este modelo es válido para el nivel superior.

Es relevante iniciar este tipo de investigación en la Facultad de Educación porque los egresados de las diferentes especialidades serán los futuros profesionales responsables de la educación en nuestro país. Si logramos mejorar el desempeño académico de los futuros profesores, a partir del desarrollo de su competencia comunicativa, es posible que el ciclo interminable de educación en crisis vislumbre una nueva etapa en la

educación de los niños y adolescentes, la misma que repercutirá en el perfil del estudiante universitario y futuro profesional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del estudio

A nivel internacional

Paula Carlino, investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas) ejecutó una investigación descriptiva denominada *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. Entre sus conclusiones manifestó:

Las instituciones norteamericanas analizadas conceden a la escritura un lugar preponderante en la formación superior. Por ello, vienen sosteniendo programas que se ocupan de enseñarla en diversos niveles y con múltiples acciones. Estas universidades acuerdan que no se aprende a escribir de una vez y para siempre sino que se puede continuar haciéndolo cada vez que se enfrenta a una hoja en blanco, siempre que se revise lo escrito de forma sustantiva. (...). Asumen que la escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento (2002, p. 15).

Se observa con claridad la iniciativa y acción sostenida que ejercen universidades de EE.UU. a favor de la escritura, pues es considerada uno de los ejes importantes en el proceso de aprendizaje de los universitarios. Al mismo tiempo, asumen que es un aprendizaje permanente y su enseñanza es competencia de todos los docentes a partir de los conocimientos de las asignaturas a su cargo.

Carmen Vas Medina en su tesis doctoral *Modelo teórico metodológico para la enseñanza de la escritura* planteó:

Fundamentalmente, la enseñanza de la escritura debe producirse mediante situaciones de aprendizaje en el que el proceso reflexivo (metacognitivo) actúe en todos los momentos de aprendizaje de la producción textual, sólo de esta manera, el estudiante podrá internalizar e incorporar a su actuación lingüística de producción textual los elementos requeridos para ser un escritor competente. Aunque alude a una población específica representada por profesores de educación superior, su flexibilidad lo hace aplicable a otros niveles de educación, igualmente, puede ser utilizado por profesores que no necesariamente se ubiquen en el área de enseñanza de la lengua (2011, p. 235).

En este sentido, la enseñanza de la escritura en nuestro entorno va a requerir ineludiblemente de una formación de profesores que incorporen nuevas formas de enseñanza que procuren desarrollar la escritura, que involucre la lectura, como herramientas indispensables para la transformación del conocimiento. Esa incorporación demandará de un previo compromiso de los docentes frente a cambios metodológicos.

Bañales en su tesis *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*, planteó la siguiente conclusión:

Los resultados de nuestro estudio indican que los estudiantes de ambos niveles de conocimientos en términos generales tienen diversos problemas en la gestión de los procesos de escritura académica referidos a los aspectos de organización macroestructural y retórica de las ideas, pero también en los procesos de comprensión y síntesis de la información, implicados inevitablemente en este tipo de tareas. Ante estos resultados, nos parece necesario atender las problemáticas identificadas mediante la enseñanza explícita de conocimientos de escritura académica enfocados tanto al dominio de las estrategias y procedimientos específicos de regulación de los procesos de escritura (Castelló, et

al., 2010) como también de las estrategias y procedimientos de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información implicados en la escritura a partir de múltiples textos (Castelló, et al., en prensa) (2010, p. 116).

A nivel nacional

Ferruci y Pastor (2013, pp. 103-104), en su tesis *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de Habilidades lingüísticas básicas de una Universidad Privada de Lima*, llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los alumnos que ingresan al curso de habilidades lingüísticas básicas, pese a no encontrarse aptos para el curso de redacción de primer ciclo (el 82% desaprobó), tienen conocimientos básicos sobre las características de un texto académico; es decir, hay evidencia de cierta instrucción en la redacción recibida durante el periodo escolar. Asimismo, cuentan con un manejo, aunque sea incipiente, de las habilidades que requieren para la adecuada redacción de textos.

- Pese a que la mayoría de los alumnos evaluados posee conocimientos básicos sobre cómo redactar un texto académico,

estos son insuficientes para su inserción en la vida universitaria y las demandas de esta en cuanto a la escritura. Este hecho se confirma con el bajo porcentaje de alumnos aprobados en la prueba (18%). En los resultados obtenidos solo de aquellos que desaprobaron la prueba, se hacen más evidentes sus deficiencias en algunos de los criterios, como es el caso de la organización del contenido y la ortografía. Sobre todo el primero, es elemental para el ámbito académico, pues es el que le permitiría al alumno articular las ideas aprendidas en los diversos cursos en textos académicos solicitados.

- En el criterio de pertinencia y solidez del contenido, los alumnos no solo mostraron un desarrollo por debajo de lo esperado en los indicadores de explicación y sustentación de las ideas (38,5%), sino también en el discernimiento de la información adecuada para el tema (47%).

- En el criterio de organización del contenido, ocurrió lo contrario a lo planteado en la hipótesis, pues los alumnos tuvieron un desarrollo por debajo de lo esperado al ordenar las ideas siguiendo la estructura del párrafo (61,3%) y su porcentaje de logro fue menor

incluso para estructurar el texto en sus tres partes básicas (42%). Además, el porcentaje de logro también fue por debajo de lo esperado en la elaboración del esquema (44%), pues, en la mayoría de casos, no fueron capaces de organizar previamente sus ideas en este, porque no lo elaboraron o porque este carecía de una organización de ideas jerarquizada.

- Como se estableció en la hipótesis específica sobre el criterio de competencia léxico-gramatical, los alumnos ingresantes tuvieron un desarrollo por debajo de lo esperado al construir la estructura oracional (59,5%) y en el rango de lo esperado en el empleo del registro formal.
- En el criterio de puntuación, al igual que lo que se planteó en la hipótesis, los alumnos ingresantes tuvieron un desarrollo por debajo de lo esperado en el uso del punto seguido (47,5%) y en el de los distintos tipos de coma (48,5%).
- Ortografía es el criterio en el que los alumnos presentaron mayores dificultades con un desarrollo por debajo de lo esperado (32%). La mayor cantidad de errores encontrados fueron de tildación general

(promedio de 3,27 errores por prueba), grafías (promedio de 1,27 errores por prueba) e hiato acentual (promedio de 1,06 errores por prueba).

A nivel regional

Salamanca (2013, p. 35), en su investigación *Prácticas de escritura académica de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Educación de la FECH – UNJBG de Tacna en el año 2013*, planteó las siguientes conclusiones:

- La práctica de escritura académica de los estudiantes de cuarto año de las especialidades de Lengua y Literatura, Idioma Extranjero, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales se ubican en un mayor porcentaje en el nivel regular (67,9%), seguido de un 21.4% en el nivel bueno y 10.7% en el nivel deficiente.
- Al comparar los resultados de las prácticas de escritura académica de los estudiantes de las cinco especialidades. Se observa que los estudiantes de las especialidades de Idioma Extranjero y Lengua y Literatura están ubicados en un mayor porcentaje en el nivel bueno (9% y 5% respectivamente), seguido de Matemáticas (3%).

Ningún estudiante de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se ubica en este nivel.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Definición de términos básicos

a. Modelo de enseñanza interestructurante

El Modelo de enseñanza interestructurante es un arquetipo teórico metodológico que en su estructura interrelaciona los aspectos cognitivos, socioafectivos, prácticos y metacognitivos que pretenden orientar la producción de textos expositivos en el nivel superior. Para presentar un modelo integral y factible de aplicar en otros contextos, la propuesta considera cuatro puntos medulares que de acuerdo con Julián De Zubiría (2006) sintetizan un modelo: Propósitos de enseñanza, conocimientos básicos, estrategias metodológicas y evaluación de la escritura. Estas precisiones teóricas y metodológicas se plasman en una Guía didáctica para la producción de textos expositivos.

b. Nivel de producción de textos expositivos

Es el logro alcanzado, como resultado de un proceso de escritura, que se evidencia en la presentación final de un texto expositivo breve que

reúne las condiciones básicas de *adecuación, coherencia, cohesión, normativa y contenido*.

c. Texto expositivo

Es un tipo de texto no literario que presenta una secuencia discursiva expositiva, es decir, constituye un modo discursivo que tiene como propósito brindar información y explicaciones relacionadas a un tema con un alto grado de organización y jerarquización. En la presente investigación, se trabajó con textos expositivos breves constituidos por un párrafo de introducción, cuatro párrafos de desarrollo y un párrafo de conclusión.

d. Planificación de la escritura

Es la primera etapa de la producción de textos. Si bien es un proceso que se produce en la mente del escritor, puede ser verbalizado. Esta etapa comprende subetapas: El análisis de la intención comunicativa, la búsqueda y selección de información, organización de las ideas y construcción de un esquema de redacción.

e. Textualización

Es la segunda etapa de la producción de textos que se refiere a la acción de escribir, de materializar las ideas y hacerlas comprensibles a la audiencia de acuerdo a la planificación realizada anteriormente. La plasmación de ideas en un texto debe considerar fundamentalmente la adecuación, coherencia, cohesión, normatividad y contenido.

f. Revisión del texto

Es la tercera etapa de la producción de textos que consiste en releer el escrito y verificar si reúne todas las condiciones básicas. Esta acción requiere la aplicación de instrumentos de valoración que orientará la relectura y la reescritura si fuere necesario. Todas las etapas de la producción de un texto no ocurren de manera lineal, ya que pueden darse en cualquier momento de la producción del escrito.

g. Propósitos de enseñanza

Se refiere a la determinación de intenciones pedagógicas que asume el docente y pretende lograr en sus estudiantes. Estos propósitos son formulados en el marco de un currículo por competencias. En tal sentido, se formulan competencias y capacidades que orientarán la

gestión de los procesos pedagógicos para mejorar la producción de textos expositivos escritos.

h. Conocimientos básicos en el Modelo de enseñanza interestructurante

Constituyen una selección del conjunto de saberes brindados por la lingüística textual y la normativa gramatical. La apropiación, construcción y reconstrucción de estos conocimientos se considera esencial para aprender a escribir textos expositivos.

i. Estrategias metodológicas en el Modelo de enseñanza interestructurante

Se constituyen en una secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para permitir la construcción y reconstrucción de conocimientos en el ámbito de la escritura. Se refieren a las intervenciones del docente que tienen la intención de mejorar la producción de textos escritos del estudiante.

j. Evaluación de la escritura en el Modelo de enseñanza interestructurante

Es un proceso integral que valora la versión final de un texto, así como los procedimientos que posibilitaron su escritura en las fases de planificación, textualización y revisión. Esta evaluación se realiza a partir de instrumentos de evaluación previamente diseñados.

k. Coherencia textual

La coherencia es la propiedad textual por la cual los enunciados que forman un texto se refieren a la misma realidad; es decir, cuando las partes de un texto presentan una congruencia temática y relacional que lo configuran perceptivamente como un todo.

l. Cohesión textual

La cohesión es una propiedad por la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical. Entre los procedimientos léxicos tenemos a los sinónimos, hiperónimos e hipónimos, por otro lado, los recursos cohesivos gramaticales que se pueden utilizar son: anáfora, catáfora, elipsis y conjunciones.

m. Adecuación del texto

Es una propiedad del texto que involucra tres aspectos. La adecuación del lenguaje se logra cuando se elige el lenguaje más apropiado para el tipo de texto que se escribe, este puede ser formal o informal y se evidenciará en el léxico utilizado por el escritor. La intención comunicativa, en un texto expositivo, será adecuada cuando el autor explica la información que presenta. La adecuación de la estructura del texto se refiere a la presentación de la introducción, desarrollo y conclusiones.

n. Normativa en el texto

Es una propiedad textual que se refiere a la aplicación de la normativa en la presentación de un texto escrito. Los aspectos normativos básicos son la aplicación de la regla de tildación, la regla del uso de la letra, la norma para citas y referencias bibliográficas.

ñ. Contenido del texto

Se refiere a la presentación de la información y las explicaciones concordantes con el tema abordado. También alude al desarrollo de los subtemas previstos en el esquema de redacción. Además, contempla la pertinencia y claridad de las ideas planteadas en el párrafo de

introducción, párrafos de desarrollo y párrafo de conclusión del texto expositivo.

o. Actividades metacognitivas

Son procesos mentales generados a partir de preguntas que pretenden que los escritores noveles participen activamente de sus propios procesos de aprendizaje. En otras palabras la metacognición procura que el propio aprendiz sea consciente de lo que piensa y de cómo lo piensa, para que a corto, mediano y largo plazo él mismo pueda analizar y modificar su actuación en la escritura, de manera autónoma, según sus necesidades.

p. Modelación del proceso escritural

Es una estrategia de enseñanza que consiste en presentar a un grupo de estudiantes una secuencia de pasos, aplicados en una situación real o verosímil, que los ayudará a transitar por cada una de las etapas del proceso de escritura de un texto expositivo.

q. Taller de lectura para la escritura

Es una estrategia de aprendizaje que permitirá al escritor novel aplicar los procedimientos pertinentes para planificar, textualizar, y revisar

un texto expositivo. En cada una de estas etapas, la acción de escribir está sustentada en la lectura. En estos talleres, el docente acompaña al estudiante brindando las orientaciones que se requieran.

2.3 Enfoques de la enseñanza de la escritura

2.3.1 Enfoque basado en la gramática

En este enfoque se considera fundamental dominar la gramática de la lengua para aprender a escribir. Esto implica conocimientos sintácticos, morfológicos, léxicos y ortográficos. Esta peculiaridad, evidencia el énfasis teórico y normativo en las programaciones curriculares de los cursos de lenguaje o comunicación en las instituciones educativas de diferentes niveles.

En general, este enfoque presenta dos modelos: el modelo oracional, que se basa en los estudios de la gramática tradicional, y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto. En el modelo oracional la enseñanza se centra en ámbito de la oración, esto implica enseñar las partes de la oración, la concordancia en el constructo oracional y el cuidado de la ortografía. En el modelo textual se focaliza el texto o el discurso, en tal sentido se enseña a construir párrafos, conectar oraciones y distribuir la información en un texto.

El modelo oracional, considera fundamental la literatura, por tal razón, utiliza las obras literarias de autores destacados como modelos a seguir en la escritura. Sin embargo, el modelo textual, que considera aportes de la lingüística textual, prefiere aprovechar textos diversos, que están vinculados con situaciones cotidianas del individuo. A partir del modelo oracional y textual, el profesor suele realizar las siguientes acciones:

- Explicar aspectos teóricos y proponer ejemplos.
- Realizar prácticas mecánicas en contextos controlados por el enseñante (completamiento de oraciones, ejercicios de respuesta única, transformación de frases, etc.).
- Ejecutar prácticas más abiertas en situaciones no controladas, es decir, textos completos.
- Corregir los ejercicios de los alumnos, exclusivamente, desde un punto de vista gramatical.

2.3.2 Enfoque basado en las funciones

Este enfoque surge en el contexto de una enseñanza basada en el aprendizaje de una segunda lengua que se caracteriza por utilizar la metodología comunicativa. Tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.) y en la concepción funcionalista de la

lengua que desarrolló esta. Por otro lado, recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre la lingüística del texto y en el campo de la didáctica, de la renovación pedagógica y la enseñanza activa.

Desde esta perspectiva, la lengua es una herramienta comunicativa útil para lograr determinados propósitos. La acción concreta con la que se consigue algo se llama acto de habla y consiste en la codificación o decodificación de un texto lingüístico. En este sentido, se debe procurar, que el alumno aprenda a realizar una función específica en la lengua que está adquiriendo. Así, la metodología es muy práctica en un doble sentido ya que la clase gira en torno a los usos de la lengua tal como se producen en la vida cotidiana; en consecuencia, el alumno tiene un rol activo en el aula.

El enfoque funcional se caracteriza porque la enseñanza de la lengua depende de los usos, y los usos dependen de las necesidades del emisor y receptor. Por consiguiente, la enseñanza de la lengua presenta algunas peculiaridades:

- No se enseña lo que es correcto o incorrecto sino a lograr éxito comunicativo.

- Se tiene en cuenta el contexto lingüístico por lo que las expresiones no serán ya correctas o incorrectas sino adecuadas o inadecuadas para la situación de comunicación.
- Se utilizan varios modelos lingüísticos: dialectos y registros. La lengua no es monolítica y homogénea. Tiene diferentes modalidades dialectales y variaciones de registro.
- Adquiere fundamental importancia el nivel sociolingüístico del lenguaje en sus diferentes esferas.
- Los materiales que se utilizan para la clase deben ser reales o al menos verosímiles.
- Se brinda atención especial a las necesidades comunicativas de cada alumno; esto implica, un aprendizaje de habilidades comunicativas de manera diferente.

2.3.3 Enfoque basado en el proceso

A partir de 1970, en Estado Unidos, se realizaron investigaciones para conocer el proceso de producción de textos escritos. Los resultados revelaron que los escritores competentes utilizaban estrategias cognitivas que los escritores incompetentes no conocían. Esta situación, generó la necesidad de ir más allá del conocimiento de la gramática y dominio del uso de la lengua.

Se considera fundamental que el alumno conozca el proceso de producción de textos y todo lo que implica este: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, etc. Todas estas habilidades forman parte del perfil de un escritor competente a diferencia de los no competentes que no tienen conciencia de su audiencia, quedan satisfechos con el primer borrador, no reformulan ideas, no reelaboran, no corrigen y no utilizan estrategias adecuadas para resolver problemas.

Desde el enfoque procesual, lo importante no es enseñar cómo debe ser la versión final del escrito, sino mostrar y enseñar todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de producción. Además, en el aula debe ponerse énfasis en el escritor y no en el texto escrito. Desde esa perspectiva, el análisis de las necesidades individuales de los alumnos es muy importante, pues no existe un único proceso de composición sino que cada escritor formula sus propias estrategias de composición de acuerdo a sus necesidades básicas, carácter y personalidad. En consecuencia, el profesor se convierte en un acompañante que está más interesado en brindar orientaciones en el proceso de la escritura para que el escritor novel logre presentar la versión final de su texto.

2.3.4 Enfoque basado en el contenido

Este enfoque se desarrolló en dos contextos académicos distintos en los Estados Unidos. El primero, durante la década de los ochenta, en los cursos de escritura de las universidades y de las escuelas. El segundo, en las escuelas básicas y medias, en la misma época, con el movimiento *Escritura a través del vitae*. En los dos casos subyace la idea de la supremacía del contenido por encima de la forma (sea esta gramática, función, tipo de texto o proceso).

Enmarcados en este enfoque, se habla de la escritura a través del currículo que se propone utilizar el potencial creativo que posee el proceso de composición de textos para enseñar otras materias. Esto implica que los alumnos escriban sobre temas de cualquier disciplina para que aprendan sobre estos temas, además de mejorar su expresión escrita. De esta forma, la enseñanza y práctica de la escritura no es exclusividad de la asignatura de lengua y compromete a las demás asignaturas del currículo. Entre los principios fundamentales de este enfoque tenemos:

- El proceso de composición de textos incluye una tarea de aprendizaje.
- Escribir es un instrumento de aprendizaje.

- Este instrumento puede utilizarse para escribir sobre cualquier tema del currículo.
- Se pone el énfasis en lo que dice el texto y no en la forma de decirlo.
- No se escribe sobre experiencias personales sino sobre algún tema académico.
- En el aula, los estudiantes no solo escriben sino que la escritura se relaciona con otras habilidades (leer, escuchar, hablar).
- En los ejercicios de clase se distinguen dos secuencias claras: una primera fase de estudio y comprensión del tema seguida de la fase final de producción de un texto escrito.

2.4 Modelos de escritura

2.4.1 Modelos cognitivos del proceso de la escritura

2.4.1.1 Modelo de Flower y Hayes

John Hayes y Linda Flower plantearon un modelo de producción de textos que describe las diversas operaciones intelectuales que realiza un escritor para escribir un texto. Para consolidar su modelo realizaron experimentos que les permitió bosquejar una serie de aportes.

El modelo de Hayes y Flowers establece cuatro grandes componentes:

- La situación comunicativa o el entorno de la tarea
- La memoria a largo plazo
- Las acciones metacognitivas
- El proceso de escribir

Situación comunicativa

Se refiere a la actividad del escritor que debe estar inmersa en el seno de una comunidad discursiva. Por tal razón, antes de comenzar a generar ideas sobre lo que se va a escribir, es importante responder a preguntas como: ¿qué vamos a escribir?, ¿cuál es el propósito del texto?, ¿quién o quiénes van a ser la audiencia de ese texto?

La situación comunicativa debe ser lo más auténtica posible. En tal sentido, debe evitarse tareas simuladas en las que el único lector será el profesor y esporádicamente los compañeros de clase.

Memoria a largo plazo

Es un repositorio ilimitado donde el escritor guarda los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos

(enciclopedia personal que emplea para la composición). El uso de esta memoria permitirá que una palabra o una idea se convierta en un estímulo que desencadena la evocación de los conocimientos que están almacenados en ella. Al respecto, Cassany (1999) considera que el escritor recupera la información almacenada en su memoria y la reorganiza según las características de la situación de comunicación en que se encuentre.

Acciones metacognitivas

Flavell (quien acuñó el término *metacognición*) explica que tiene que ver con asuntos cognitivos o “cognición de la cognición”. Según Brounsw (1985, citado por Gonzales y Mata, 2005), la metacognición en la escritura supone:

- Saber cómo se produce un texto
- Saber qué es un texto y qué es componer un texto
- Saber por qué se elabora un texto

El proceso de la metacognición no es un proceso puramente cognitivo, pues en él intervienen variables de tipo emocional y cultural. Esto significa que existe una conexión estrecha entre las reacciones emocionales y las operaciones mentales de la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva, el nivel de participación en el contexto social y cultural en el que se desenvuelve la tarea, depende del apoyo intelectual que reciba el sujeto y del clima emocional positivo que se construya.

Por consiguiente, la actuación metacognitiva no solo implica el conocimiento procedimental, declarativo y condicional, también involucra:

- Saber qué condiciones (físicas, personales y sociales) son las más apropiadas para componer un texto.
- Tener un estado emocional y una interacción social pertinente que facilite activar y construir el escrito.
- Autorregular el propio estado emocional y las interacciones sociales.
- Conocer la implicación social y personal del escrito, cómo puede contribuir a mejorar las relaciones sociales y el desarrollo individual.

Proceso de escribir

Hayes y Flowers, presentaron tres etapas en el proceso de escritura: planificación, textualización y revisión.

La **planificación** implica realizar una tarea en un nivel abstracto, antes de realizarla en un nivel concreto. En la planificación se producen los subprocesos de generación de ideas (activación de los saberes previos), de organización de ideas y de establecimiento de metas y objetivos.

La planificación es un proceso de naturaleza abstracta, en consecuencia, los estudiantes deben evidenciar las condiciones de maduración apropiada y el entrenamiento suficiente que les permita planificar de forma adecuada. Diversos estudios han comprobado que muchas de las dificultades en el aprendizaje de la escritura tienen su origen en un déficit de aprendizaje de los procesos de planeación en el estudiante (Mata, 2000).

El escritor ineficaz no planifica, se concentra en la ejecución de la composición escrita a un nivel concreto, es decir, el estudiante escribe directamente todo lo que le viene a la mente, en un borrador que lo convierte rápidamente en su texto definitivo, sin tener cuidado de las exigencias del tema, de la audiencia y de la organización del texto.

La **textualización** es el proceso que involucra las acciones puramente motrices, referidas al acto de escribir y a la producción de proposiciones en el desarrollo de la progresión temática que es el elemento básico del proceso de transcripción.

Gracias a este proceso las ideas generadas y organizadas en la etapa de planificación se transforman en un discurso escrito lingüísticamente aceptable. Este procedimiento supone la transición entre la manifestación del conocimiento (¿qué es lo que sé?) a la plasmación en un texto escrito, utilizando una determinada lengua.

Cuando se habla de transcripción se alude a las actividades ligadas a la escritura propiamente dicha. En este proceso el escritor debe generar la continuidad de enunciados de manera coherente y cohesiva, haciendo uso adecuado de la estructura morfosintáctica, del léxico, de la ortografía y de los aspectos formales y semánticos implicados en el uso de los signos de puntuación.

Este nivel exige un gran esfuerzo cognitivo por cuanto el sentido del conocimiento y dominio sobre el tema, la conciencia sobre el hilo temático progresivo que dé sentido y lógica a las ideas, así como la

capacidad de sistematización e integración, se desarrollan de acuerdo con el plan previsto con anterioridad. En esos momentos, el autor pone en juego al máximo su capacidad de comprensión del referente y su articulación con otros saberes, así como su relación con situaciones reales capaces de complejizar el mundo de las ideas con el mundo de las acciones a través de inferencias, relaciones, análisis e incertidumbres.

En la etapa de la redacción, se va a trabajar con construcciones textuales, morfosintácticas, léxicas y ortográficas. La “construcción” del texto en grupo ayuda en todo el proceso. Mediante la transacción dialógica con el compañero se restablecen metas y objetivos, se mejora en los aspectos de coherencia y cohesión, se adecua el texto a esa audiencia “inmediata” e intermedia que es el compañero y se reparte “la carga cognitiva”. Además, el profesor (sin pretender ser el protagonista) responde a interrogantes, brinda recursos y actúa como un lector más.

La **revisión** alude al trabajo consciente, metalingüístico y metadiscursivo realizado por el escritor de manera parcial o total sobre el texto.

Flower y Hayes (1996) afirmaron que:

La revisión depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o revisar el texto. Estos periodos de análisis planificados frecuentemente llevan a nuevos ciclos de planificación y traducción. Los subprocesos de revisión y evaluación, conjuntamente con la generación, comparten una característica que los distingue, la de poder interrumpir cualquier otro proceso y la de poder suceder en cualquier momento de la redacción (p. 88).

La revisión del texto escrito brinda al escritor la oportunidad de mirarse y evaluarse. Como resultado puede decidir de manera consciente releer todo lo que se planificó y escribió. De esta forma se corrobora que todo lo escrito responde a lo planificado; si no fuere así, puede decidir modificar el texto o modificar el plan agregando o quitando diferentes criterios.

2.4.1.2 El modelo de Bereiter y Scardamalia

Carl Bereiter y Marlene Scardamalia presentan un modelo en el que sugieren procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Álvarez y Ramírez (2006, p. 40) explican que estos procesos cognitivos están relacionados con una serie de acciones, entre ellas tenemos:

- La identificación de la complejidad de la producción de un texto escrito.
- El reconocimiento de las condiciones textuales que permiten la cohesión y la coherencia del texto.
- Los procesos metacognitivos referidos a la autorregulación y la actitud asumida en el proceso de escritura.

Bereiter y Scardamalia proponen que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos en diversos estadios de desarrollo de la habilidad. Plantean que el proceso de un escritor novato y el de un escritor maduro no pueden ser los mismos.

La diferencia aludida se presenta en dos modelos del proceso de escritura: el modelo de “decir el conocimiento” y el modelo de “transformar

el conocimiento". En el modelo de "decir el conocimiento", presente en escritores incompetentes, la información es generada a partir de una tarea, el tópico, el género y algunos términos léxicos de la tarea. Los identificadores de tópico o género se recuperan para luego buscar en la memoria la información relevante que permita su desarrollo. Si la información recuperada es apropiada al tópico, esta se transforma en un escrito.

El modelo de "transformar el conocimiento", por el contrario, representa el proceso al que se ve enfrentado el escritor experto cuando intenta resolver un problema de escritura. Los problemas son resueltos conscientemente, acudiendo tanto al espacio del problema de contenido como al espacio del problema retórico. En este modelo, la tarea de escritura supone un análisis del problema y de los objetivos para su consecución.

Los dos modelos caracterizan dos maneras diferentes de describir los procesos de componer por escrito. Algunos escritores alcanzan solo el estadio de 'decir el conocimiento'; en cambio, otros escritores avanzan hacia el 'transformar el conocimiento', aunque este logro no significa que

no puedan combinar ambos modelos para responder a las exigencias de las tareas de escritura.

2.4.2 Modelos sociocognitivos del proceso de escritura

2.4.2.1 El modelo de Beaugrande y Dressler

Beaugrande y Dressler (citado por Álvarez y Ramírez, 2006) señalaron que la producción de un texto no solo involucra operaciones intrínsecas al texto: cohesión y coherencia. También consideran otros factores relacionados a los interlocutores del texto tales como: intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e informatividad.

Cohesión

Es la relación que presentan las diferentes partes que forman un texto, gracias al uso de diversos mecanismos.

Coherencia

Es la congruencia semántica y relacional que presenta un texto.

Intencionalidad

Es la actitud o tono que demuestra el autor o hablante con respecto a los hechos comunicativos.

Aceptabilidad

Se refiere a la actitud del lector frente al texto.

Situacionalidad

Son los factores que hacen de un texto una estructura relevante dentro del contexto donde se desarrolló.

Informatividad

Es el contenido suficiente que debe tener un texto, así un texto con alto nivel de informatividad promueve el beneficio cognitivo a sus lectores o receptores.

A los seis estándares de textualización se integran principios reguladores de la comunicación textual tales como la eficacia, la efectividad y la adecuación. El primero se comprueba en el cumplimiento del propósito comunicativo del escritor. El segundo alude al impacto del texto en los lectores. El tercero es un principio que intenta equilibrar los criterios de textualidad y la satisfacción de las necesidades comunicativas.

La propuesta de Beaugrande y Dressler revela que el proceso de escribir involucra factores internos y externos que están interconectados.

Por ello, Vas (2011) consideró que se trata de delimitar todas las condiciones que intervienen en el proceso de producción textual, desde los factores inherentes al emisor (su intención, adecuación de la intención al contexto y a los receptores, aspectos cognitivos, entre otros) y los que de alguna forma involucran al receptor, por ejemplo, la consideración de su entorno para que el mensaje pueda ser procesado.

2.4.2.2 El modelo de Candlin y Hylland

Candlin y Hylland (citado por Álvarez y Ramírez, 2006) consideraron que cada escrito está relacionado con propósitos comunicativos que ocurren en un contexto social, interpersonal y de práctica ocupacional. Por tal razón el texto escrito refleja identidad personal y sociocultural, es decir, revela la construcción peculiar de la realidad del escritor y reproduce una forma de interacción social.

Los investigadores antes mencionados involucran en la producción del texto una serie de condiciones que tienen que ver con el entorno que rodea al escritor, así también, con sus condiciones cognitivas. Ellos relacionan la producción textual con el contexto ocupacional, interpersonal, social, y buscan explicar la escritura más allá del producto.

Tratan de indagar en los diferentes usos y formas de significación, en las condiciones y contexto de producción. Para lograr el objetivo de explicar la escritura según lo señalado, hacen énfasis en los siguientes aspectos (Vas, 2011, p. 54):

- Expresión: constituye el esqueleto de la estructura del significado socialmente sustentado en determinados esquemas ideológicos, y cómo se asumiría un género o convenciones lingüísticas particulares.
- Interpretación: en este espacio se da la interrelación entre lo cognitivo, social y cultural. Los procesos cognitivos se conectan con la intención del escritor para construir el texto y se va decidiendo sobre las formas materiales apropiadas al lector ubicado en ese contexto.
- Explicación: este aspecto considera la metodología de escritura, bien sea académica, cotidiana o profesional, según el contexto que influye de manera significativa en las prácticas discursivas.

- Relación: se refiere a la necesidad de establecer vínculos entre la teoría y la práctica. Además, pretende lograr la concordancia entre los conocimientos viejos, los nuevos y lo que se quiere comunicar al lector.

Al igual que en el modelo de escritura de Beaugrande y Dressler, en este modelo, la escritura es concebida como un proceso, un fenómeno cognitivo y una actividad social. Es cognitiva y social porque el escritor y lector poseen referentes culturales y cognitivos similares que intercambian mientras se producen los procesos mentales implicados en la escritura y lectura respectivamente.

2.4.2.3 El modelo de Grabey y Kaplan

Estos autores conciben a la escritura como un proceso en el que están implicados algunos aspectos:

- Los tópicos abordados son relevantes e interesantes para el escritor.
- La planificación de la escritura orienta y contextualiza el proceso de producción.
- El ejercicio de la preescritura es constante y se plasma en diversos borradores.

- La escritura libre es una opción para superar los bloqueos que probablemente surjan al escribir.
- El contenido del texto es más importante que el aspecto gramatical.
- Reconocimiento de las ventajas y desventajas de los factores que intervienen en la producción del texto.

La propuesta de Grabey y Kaplan se sustenta en teorías sociolingüísticas que consideran de manera equilibrada el rol del escritor, el lector, los factores socioculturales, la situación comunicativa y las necesidades de comunicación que emergen de ella.

Teniendo en cuenta que se contemplan factores socioculturales, la propuesta es conocida como un modelo etnográfico de la escritura. En este marco, proponen interrogantes que intervienen en el proceso de escritura: ¿quién escribe?, ¿qué escribe?, ¿a quién escribe?, ¿con qué propósitos escribe?, ¿por qué escribe?, ¿cuándo y cómo escribe? Las respuestas a dichas preguntas revelarán las peculiaridades del escritor que influyen en su producción textual.

2.4.2.4 Modelo de Nystrand

Martin Nystrand definió la escritura como un proceso social en el cual interactúan de forma recíproca y consciente escritor y lector. Además, reivindicó la importancia de la dimensión sociolingüística y etnográfica de las comunidades de habla. Esto significa que el escritor tiene en cuenta las formas discursivas reales, de sus lectores potenciales, en el proceso escritural.

Para Nystrand el proceso de escritura transita por cuatro etapas: la primera es la invención (generación y descubrimiento de ideas); la segunda consiste en la planificación (organización de ideas); la tercera se refiere al estilo y memoria (producción del texto) y la cuarta se trata de la entrega que alude a la edición del texto. Además, plantea la necesidad de tomar en cuenta los diversos estados de ánimo del escritor en cada una de las etapas de escritura. En tal sentido, sugiere considerar la inteligencia emocional en la producción textual, en especial, si se trata de escritores inexpertos.

Este autor enfatizó la revisión ejecutada por el mismo escritor durante el proceso de producción. Asimismo, explicó que si la revisión es monitoreada por el docente la experiencia sería más fructífera, pues

existiría una guía para superar las dificultades y errores detectados en los borradores del texto, así el estudiante tendrá mayores posibilidades de alcanzar los propósitos de escritura.

2.4.3 Modelo Didactext

El modelo fue elaborado en la Universidad Complutense de Madrid por un equipo de profesores de esta institución. Se denomina Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, el cual complementa y extiende el modelo de Hayes (publicado en 1996), pues a diferencia de este, el Grupo Didactext concibe el acto de escritura como una experiencia social.

Se trata de un modelo de producción de textos escritos que está simbolizado por tres círculos concéntricos: ámbito cultural, contextos de producción e individuo. El primer círculo es la explicación del marco teórico cultural en el que se realiza la producción del texto. El segundo círculo contiene las explicaciones para los diferentes tipos de contextos de producción; de esta manera las prácticas escritas quedan situadas en el contexto social, situacional y físico. El tercer círculo es el que corresponde al individuo que es entendido en tres dimensiones: a) memoria, b)

motivación-emociones y c) estrategias cognitivas y metacognitivas. Además, se da por incluida la interrelación entre lectura y escritura.

Álvarez y Ramírez (2006, pp. 53-56) explicaron que el Grupo Didactext presenta algunas estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas para la producción de textos. La sistematización de las operaciones mentales que se desarrollan en cada una de las fases (acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión) le permite al enseñante visualizar algunas actividades didácticas, que exigen las operaciones mentales implicadas en la escritura.

Tabla 1.

Estrategias cognitivas y metacognitivas del Grupo Didactex

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias Metacognitivas
<p>Acceso al conocimiento (leer el mundo)</p>	<p>Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.</p>
<p>Planificación (leer para saber) Producto: esquemas y resúmenes</p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar cómo está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>

<p>Producción textual (leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios</p>	<p>Organizar según: Géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismo de organización textual; marcas de enunciados, adecuación: voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.</p>	<p>Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
<p>Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto</p>	<p>Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas,</p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

producido	errores de estructuras del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación. Desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público	
-----------	---	--

Fuente: Álvarez y Ramírez (2006)

2.4.4 Modelo de Alfabetización Académica

La Alfabetización Académica surge de la interrelación de dos disciplinas, la Lingüística Sistémico Funcional (LSF, de Halliday) y la Pedagogía. La propuesta se desarrolló a partir de una investigación en educación iniciada hace tres décadas en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Sydney (Australia), bajo la dirección de James Martin. El proyecto se denominaba *Write it right* y formó parte del programa *New South Wales Disadvantaged Schools*, que se propuso sondear las competencias de lectura y escritura necesarias para que estudiantes de escuelas secundarias pudiesen entender textos especializados.

Con el propósito de conocer el Modelo de Alfabetización Académica, Paula Carlino investigó programas desarrollados en las universidades líderes de EE.UU. (la Universidad de Princeton, la Universidad Estatal de Boise y la Universidad de Cornell) e identificó tres programas para promover y consolidar la nueva pedagogía de la escritura: *Tutores de escritura, compañeros de escritura en las materias y materias de escritura intensiva*.

En el primer programa, se entrena a estudiantes de posgrado muy destacados, de varias disciplinas, que reciben material bibliográfico y una simbólica remuneración, y atienden en el *Centro de Escritura*, por lo que funcionan como *tutores externos*. Al final de cada consulta llenan un informe que será leído por un coordinador y el consultante completa un formulario.

En el segundo programa, además de las consultas en el *Centro de escritura* los tutores acuden a las cátedras y logran que los profesores rediseñen las tareas de escritura. De esta forma se ven involucrados el tutor, los compañeros de estudio, el consultante y el docente de la asignatura.

En el tercer programa, la enseñanza se hace sin intervención de tutores externos, ya que la acción se concentra en el aula misma. Es decir, se escribe en cada asignatura y el docente es el promotor de todo, al tiempo que desarrolla el contenido disciplinar. El modelo en su máxima expresión ya se impartía en 30 materias en el año 2000, pero para el 2004, los Seminarios de escritura de primer año conforman uno de los mayores programas de escritura en las disciplinas de los EE.UU., pues cada semestre se imparten 100 materias diferentes en más de 30 departamentos, en las humanidades, en ciencias sociales, artes y ciencias experimentales.

Carlino en su artículo *Alfabetización académica 10 años después*, planteó que la alfabetización académica es un “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y conlleva dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (2013, p. 370). El logro de estos objetivos implica, fundamentalmente, asesorar al equipo de docentes de distintas disciplinas sobre cómo enseñar a escribir a sus estudiantes en sus asignaturas.

2.5 Concepciones de la enseñanza de la escritura en la universidad

Con el propósito de contrastar las concepciones que sustentan la enseñanza de la escritura en las universidades, Paula Carlino, estudió una muestra intencional de 125 universidades entre ellas argentinas, australianas, canadienses y estadounidenses.

El análisis que realizó Carlino tiene como eje orientador preguntas como: “¿qué se hace y dice sobre la escritura académica requerida en la universidad para los estudios de grado?, ¿se enseña a escribir como se espera?, ¿quién se ocupa de ello?, ¿está institucionalizada esta enseñanza o depende de la conciencia y voluntad individual de los docentes?, ¿cuáles son las acciones emprendidas o los sistemas instruccionales creados y con qué ideas se fundamentan?” (2006, p. 72). Además, el análisis lo ejecutó de manera polar, para explicar la predominancia de uno u otro modo de entender la enseñanza de la escritura en las universidades. A partir de su estudio presentó las siguientes comparaciones.

Tabla 2.

Naturaleza y función atribuidas a la escritura

Concepción más habitual, que justifica implícitamente despreocuparse por la escritura en la universidad	Concepción más infrecuente, que suele fundamentar explícitamente ocuparse de la escritura en la universidad
<p>Escribir es considerado una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto. La escritura es entendida como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales.</p>	<p>Se reconoce que escribir no es una técnica universal, sino una práctica situada socialmente e inscrita ideológicamente, propia de cada comunidad discursiva (con convenciones disciplinares, geográficas, etc.). Cada práctica de escritura instituida conforma un género discursivo.</p>
<p>La escritura es pensada como un canal para comunicar lo que ya se sabe. Escribir es lo que se hace después de pensar. El conocimiento se produce y luego se escribe.</p>	<p>La escritura es entendida como herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable. No se piensa igual con o sin escritura. Las disciplinas producen conocimiento organizado según géneros discursivos.</p>
<p>Escribir es concebido solo en el nivel superficial normativo (ortografía, gramática) (Diment y Carlino, 2000b). Por ello, se piensa que hay una única manera de hacerlo bien.</p>	<p>Escribir es una tarea multinivel, que exige tomar decisiones. Aunque gramática y ortografía son normativas únicas, las situaciones retóricas y los géneros discursivos son múltiples.</p>
<p>Escribir se concibe como labor instantánea.</p>	<p>Escribir se piensa como proceso recursivo: requiere tiempo y sucesivos</p>

	borradores.
La escritura es entendida como actividad monológica.	La escritura académica se entiende como actividad dialógica (retórica porque apunta a un lector y recibe la respuesta de este; intertextual porque parte de textos de otros y discute con ellos).

Fuente: Paula Carlino (2006)

Tabla 3.

Concepción sobre el aprendizaje de la escritura

Concepción más habitual, que justifica implícitamente despreocuparse por la escritura en la universidad.	Concepción más infrecuente, que suele fundamentar explícitamente ocuparse de la escritura en la universidad.
Se piensa que no es preciso aprender a escribir en la universidad en tanto se supone que producir un texto implica aplicar a cada contexto habilidades elementales y universales adquiridas previamente.	Se entiende que es necesario aprender a escribir según los modos esperados en la universidad, diferentes de otros ámbitos. Lo es porque se trata de ingresar en una nueva cultura escrita (cambian los géneros, las estrategias cognitivas, las identidades personales— Ivanic, 2001—)
Saber escribir es concebida como un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene.	Aprender a escribir es entendido como un proceso, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe —y según la posibilidad de recibir orientación explícita sobre cómo hacerlo.

Fuente: Paula Carlino (2006)

Tabla 4.

Concepción sobre la enseñanza de la escritura

Concepción más habitual, que justifica implícitamente despreocuparse por la escritura en la universidad	Concepción más frecuente, que suele fundamentar explícitamente ocuparse de la escritura en la universidad
Se exige escribir pero no se enseña porque se supone que los estudiantes ya deberían saberlo hacer solos.	Se reconoce que es preciso continuar enseñando a escribir porque los modos de escritura esperados en la universidad difieren de aquellos requeridos en la escolaridad previa y no se aprenden espontáneamente.
Si se enseña a escribir, es a través de una acción compensatoria concebida remedialmente para quienes debieron aprender antes.	Se asume una responsabilidad institucional para que las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento sean un legítimo objeto de enseñanza.
La responsabilidad por la enseñanza de la escritura, cuando ocurre, es depositada solo en los especialistas.	Se admite que es preciso promover la conciencia dentro de la instrucción para lograr un compromiso de todas las asignaturas y de la universidad como tal para enseñar a escribir en la academia.
La evaluación escrita está dissociada de la enseñanza: en ella se demanda escribir pero no se orienta cómo. Se solicita escribir para demostrar el saber y no para desarrollarlo.	La evaluación se aprovecha como situación de enseñanza: se retroalimenta lo escrito para promover su reescritura. Los alumnos son guiados para escribir con el objetivo de elaborar y repensar lo sabido y no solo para dar cuenta de lo enseñado.

Fuente: Paula Carlino (2006)

Tabla 5.

Concepción sobre los estudiantes universitarios

Concepción más habitual, que justifica implícitamente despreocuparse por la escritura en la universidad	Concepción más infrecuente, que suele fundamentar explícitamente ocuparse de la escritura en la universidad
Los universitarios son autónomos por ser adultos. Por tanto, no deberían precisar ayuda pedagógica para leer (Estienne y Carlino, 2004) o escribir (Diment y Carlino, 2006a).	Los universitarios son corresponsales por su aprendizaje de la escritura aunque necesitan orientación explícita para ingresar a las culturas académicas universitarias, ya que son recién llegados a ellas.

Fuente: Paula Carlino (2006)

2.6 El texto expositivo

2.6.1 Conceptos de texto expositivo

En primer lugar es conveniente dilucidar qué se entiende por texto. Al respecto, Isenberg manifestó que “el texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano” (citado por Bernárdez, 1982, p. 54). Lyons (1980, p. 561) se refirió al texto como un “pasaje unificado, hablado o escrito, de cualquier extensión”. En esa misma línea, Duro (1992, p.85) manifestó que “un texto es un conjunto integrado de oraciones con un significado global”. Con mayor amplitud, Bernárdez (1982) definió al texto como:

(...) unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana que posee carácter social; está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas, las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (p. 85).

En la cita anterior se puede identificar una serie de aspectos que caracterizan al texto:

- Su carácter comunicativo pues mediante el texto se puede comunicar significados.
- Su carácter social porque el texto posibilita la interacción social entre el escritor y el lector.
- Su carácter pragmático ya que la intención comunicativa se da en un contexto específico.
- Su carácter de coherencia porque cada uno de sus componentes están interconectados entre sí.

- Su carácter cohesionado que alude al uso de mecanismos de cohesión textual.

Considerando que todo texto tiene una intención comunicativa, se entiende que hay varios tipos de textos que responden a diferentes intenciones comunicativas del escritor. Así, se puede hablar de textos argumentativos, descriptivos, narrativos, instructivos, expositivos entre otros.

En el caso específico del texto expositivo, Evangelista (2013, p.105) afirmó que “la intención informativa hace que en los textos expositivos predomine la función referencial”. En tal sentido, este tipo de texto tiene como propósito informar, explicar y difundir conocimientos sobre un tema, es decir, se habla objetivamente de temas que suceden en el contexto real del escritor y el lector.

Por otro lado, Calsamiglia y Tusón (1999, p.308) explicaron que “la exposición consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión, sino que se toma como punto de partida”. Esto quiere decir que los textos expositivos abordan temas que forman parte de las ciencias. En tal

sentido, este tipo de texto es aprovechado en un mayor porcentaje en contextos académicos como la universidad.

2.6.2 Propiedades del texto expositivo

2.6.2.1 Coherencia

La coherencia es la propiedad textual por la cual los enunciados que forman un texto se refieren a la misma realidad; es decir, cuando las partes de un texto presentan una congruencia temática y relacional que lo configuran perceptivamente como un todo. Los textos se construyen aportando nueva información en cada enunciado, pero una sucesión de enunciados dejará de ser coherente si en ellos no se hace referencia a un tema en común.

Teniendo en cuenta que un texto es coherente porque sus partes presentan una congruencia temática y relacional que le permite constituirse como una unidad global, se puede entender que la coherencia puede ser local, lineal o global.

a. Coherencia local

La coherencia local está relacionada con el mismo enunciado, es decir, se refiere a la unidad temática de cada segmento. Las oraciones

ambiguas, por ejemplo, afectan a la coherencia local y, en su conjunto, a la coherencia del texto.

b. Coherencia lineal

Según Van Dijk, “el criterio básico de coherencia lineal es referencial: las proposiciones están relacionadas si los hechos denotados por ellas están relacionados” (1980, p.29). Para que esos vínculos se den, existen condiciones de hechos posibles, que son necesarios, así como consecuencias posibles o necesarias de hechos condicionantes.

c. Coherencia global

Este tipo de coherencia se evidencia cuando un texto desarrolla un solo tema. Según Van Dijk, “si queremos especificar el sentido global de un discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso” (1998, p.46). Así, es posible expresar el tema o asunto de un discurso a través de una macroproposición que englobaría un conjunto de proposiciones. Las macroproposiciones expresan una estructura semántica mayor llamada macroestructuras. Estas macroestructuras se derivan de la aplicación de las operaciones llamadas macrorreglas como

suprimir, seleccionar, generalizar y construir que son procesos de carácter cognitivo.

2.6.2.2 Cohesión

La cohesión se refiere a la conexión que existe entre los componentes de la estructura superficial de un texto. De este modo, es una propiedad fundamental por la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical.

Cohesión por procedimientos léxicos

Se presenta cuando se emplea alguna palabra para entrelazar las ideas: sinónimos, proformas, hiperónimos, hipónimos.

a. Sustitución sinonímica

Es el reemplazo de un elemento léxico por otro idéntico o casi idéntico en su significado.

b. Sustitución por medio de proformas

Es el reemplazo de una palabra o de una oración por un elemento lingüístico cuya función es la de servir de sustituto a un elemento

léxico en el mismo texto. En español existen proformas nominales, pronominales, adjetivales, adverbiales y verbales.

c. Hiperónimos

Son palabras cuyo significado incluye a otras en su definición. Por ello, señalan de una manera general y amplia a un conjunto, género o clase de seres.

d. Hipónimos

Son palabras cuyo significado está incluido en su hiperónimo. Estos presentan una relación de especie frente a su hiperónimo, que es el género.

Cohesión por procedimientos gramaticales

Entre los recursos gramaticales tenemos a la anáfora, catáfora, elipsis, nominalización y conjunciones.

a. Anáfora

Es la expresión o marca gramatical, a través del cual se remite a un elemento del texto mencionado con anterioridad.

b. Catáfora

Es un tipo de deixis que desempeñan algunas palabras, como los pronombres, para anticipar el significado de una parte del discurso que va a ser emitido a continuación.

c. Elipsis

Es la figura de construcción que consiste en omitir, en la oración, una o más palabras necesarias para la correcta construcción gramatical.

d. La nominalización

Es la forma de cohesión en el que la construcción verbal inicial aparece en el segundo segmento oracional con categoría gramatical sustantiva.

e. Las conjunciones

Son categorías gramaticales invariables que sirven de nexo.

Entre ellas tenemos:

Conector copulativo. Sirve para sumar o agregar ideas, (y, ni, e, también, además)

Conector causal. Sirve para explicar la causa (ya que, pues, porque, dado que, puesto que, debido a que).

Conector condicional. Sirve para condicionar una situación (si, en caso de, siempre que, a menos que, a no ser que).

Conector disyuntivo. Sirve para excluir alguna idea (o, u,).

Conector consecutivo. Sirve para manifestar la consecuencia (por ello, por eso, por ende, conque, en consecuencia, por lo tanto).

Conector explicativo. Sirve para detallar o esclarecer una idea (es decir, en otras palabras, vale decir).

Conector adversativo. Sirve para oponer ideas (pero, mas, sin embargo, empero, no obstante).

Conector enfático. Sirve para resaltar alguna idea (indudablemente, en realidad, subrayamos, cabe resaltar).

Conector comparativo. Sirve para relacionar positiva o negativamente dos o más ideas (igualmente, del mismo modo, de la misma forma, en cambio, análogamente)

Cohesión con signos de puntuación

La puntuación es un componente fundamental de la lengua escrita. Su principal función consiste en resolver ambigüedades estructurales en el texto y en señalar relaciones de significación semántica.

En relación a la trascendencia de la puntuación Cassany manifestó “el escrito que incluye puntos y coma y dos puntos o que distingue varios tipos de incisos, según se delimiten con rayas, paréntesis o comas, muestra más sofisticación que el que sólo separa oraciones con comas o puntos y que utiliza un único tipo de inciso” (1995, p. 144). En tal sentido, la puntuación adecuada es un criterio que se debe tener en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos.

Cassany (1999) ha reportado una serie de investigaciones de los últimos años y considera que tanto la investigación gramatical como la psicolingüística conciben la puntuación como un subsistema constitutivo

de la prosa que colabora a construir significado textual. A partir de esta concepción presenta orientaciones didácticas para fortalecer el aprendizaje de la puntuación:

- Dejar de lado la memorización y aplicación descontextualizada de las reglas de puntuación y promover la comprensión del significado de textos breves con determinados signos de puntuación y cambiarlos por otros para detectar la variación del sentido.
- Motivar el trabajo en pares para que los estudiantes expliquen a su compañero por qué utilizó determinados signos de puntuación y no otros.
- Empezar con los usos más globales a los más locales. Es decir, practicar el uso de los signos externos (punto seguido, punto aparte, punto final) y luego los signos internos (coma, punto y coma).
- Utilizar textos completos en el proceso de la lectura y escritura.

2.6.2.3 Adecuación

Consiste en acomodar o apropiar el texto a un grupo de lectores determinados. Un texto adecuado debe plasmar convenientemente la

intención comunicativa, el tipo de receptor, el tipo de lenguaje, además de la estructura pertinente al tipo de texto.

Desde la intención comunicativa se pueden presentar diversos tipos de texto.

Tabla 6.

Tipo de texto e intención comunicativa

Intención comunicativa	Tipo de texto
Convencer, persuadir	Argumentativo
Informar y explicar	Expositivo
Relatar sucesos	Narrativo
Describir una persona, objeto, fenómeno.	Descriptivo
Brindar orientaciones precisas	Instructivo

Fuente: Elaboración propia

Cada tipo de texto tiene una estructura.

Estructura de un texto argumentativo

Tesis: plantea un enunciado que afirma o niega categóricamente.

Argumentos: Esgrime razones que sustentan la tesis.

Conclusión: Refuerza la tesis.

Estructura de un texto expositivo

Introducción: Esboza el contexto en el que se ubica el tema.

Desarrollo: Plantea ideas principales que son explicadas a través de ideas secundarias.

Conclusión: Sintetiza el contenido del texto.

Estructura de un texto descriptivo

Características principales: Presenta las peculiaridades más resaltantes del objeto, sujeto o fenómeno que pretende describir.

Características secundarias: Precisa otros rasgos complementarios.

Estructura de un texto narrativo

Inicio: Presenta los personajes, el escenario y el tiempo.

Nudo: Relata qué ocurrió, cómo reaccionaron ante lo sucedido y qué hicieron.

Desenlace: Plantea la resolución o final de los sucesos.

Desde el tipo de receptor puede estar dirigido a un amigo, a una institución, a la comunidad científica, a una autoridad, entre otros.

En esta investigación se trabajó con estudiantes universitarios cuyos lectores potenciales son docentes y otros estudiantes universitarios.

Desde el tipo de lenguaje, es el grado de respeto por parte del autor de las normas sociales, personales, lingüísticas y de situación en un acto

comunicativo. Por ejemplo, no es correcto usar lenguaje técnico cuando se escribe para niños. Sin embargo, en el caso de estudiantes universitarios es adecuado el lenguaje académico universitario que presenta las siguientes características:

- Evita coloquialismos, frecuentemente utilizados en contextos amicales y familiares.
- Evita las redundancias aprovechando el uso de sinónimos y otros.
- Utiliza los términos propios de la disciplina en la que se ubica su tema.

2.6.2.4 Normativa

Se refiere a la aplicación de la normativa en la tildación de las palabras y el uso de la letra regulada por la Real Academia de la Lengua Española. También considera la aplicación de la norma APA (Asociación Americana de Psicología) en la citación y las referencias.

Entre los errores más frecuentes, de estudiantes universitarios, en la tildación de palabras se presentan:

Tabla 7.

Errores más frecuentes en tildación

Descripción del problema	Casos
Omisión de tildes en las palabras escritas en mayúsculas.	COOPERACION <u>ON</u> <u>TE</u> CNICA EX <u>A</u> MENES <u>B</u> ASICOS <u>H</u> ABITOS DE LECTURA
Uso indebido de tildes en monosílabos con una función gramatical.	Todo fu <u>é</u> espectacular. El lector di<u>ó</u> todo lo que podía. Cada uno d<u>á</u> de acuerdo a su voluntad.
Falta de tildes en palabras esdrújulas, graves y agudas de acuerdo a la regla general de tildación.	Cada pr<u>a</u>ctica tiene un prop <u>o</u> sito. Las dificultades lex<u>i</u>cas ser <u>a</u> n notorias. Escribir es dif<u>i</u>cil para muchos.
Ausencia de tilde en “aún” cuando es bisílabo tónico (equivalente a todavía).	A pesar de los esfuerzos denodados aun no culmina el trabajo. En el caso anterior “aún” debe tener tilde porque equivale a todavía.
Ausencia de tilde en el	Adquiere el libro ma<u>s</u> adecuado a

monosílabo “más” cuando es adverbio de cantidad.	tu personalidad.
Uso inadecuado de la tilde cuando “mas” es conjunción adversativa (equivalente a “pero”).	Descubrió lo que tanto anhelaba <u>más</u> no logró difundirlo.
Omisión de tildes en “que”, “quien”, “cuando”, “cual”, “cuanto”, “donde” cuando funcionan como interrogativos.	No logra precisar <u>cu</u> al es la estructura textual.
Uso incorrecto de tildes en “que”, “quien”, “cuando”, “cual”, “cuanto”, “donde” cuando no funcionan como interrogativos.	Cada vez <u>qu</u> é escriba una oración identifíquela.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8.

Errores más frecuentes en el uso de la letra y mayúsculas

Descripción del problema	Casos
Uso indebido de “C”, “S”, “Z”	Hay una desiluc <u>ci</u> on y desmotivación absoluta. (debe decir: desilusión) A travé <u>z</u> de sus experimentos logró reputa <u>si</u> ón (debe decir: a través, reputación)
Omisión de la letra “H” cuando corresponde	A pesar de todo <u>a</u> logrado sus objetivos.

	(debe decir: ...ha logrado...) Se debe hacer <u>in</u> capié en los valores. (debe decir: hincapié)
Uso incorrecto de la “g” y “j”	Es necesario ele <u>jj</u> ir el libro adecuado. (debe decir: elegir)
Uso inadecuado de la “b” y “v”	Ele <u>b</u> arás tu nivel cultural. (debe decir: elevarás)
Omisión del uso de la letra mayúscula cuando se requiere.	Concluyó todo el experimento. <u>l</u> amentablemente, no reconocieron su trabajo.

Fuente: Elaboración propia

Aplicación de la Norma APA

Todo texto expositivo se apoya en ideas de otros autores que deben ser reconocidos, Una forma de reconocerlos y evitar la copia es la presentación de citas en los párrafos que lo conforman.

Existen diversos estilos para normalizar la redacción de citas y referencias de documentos científicos, entre ellos, el Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA), ampliamente difundido. Hay muchas guías, presentaciones, versiones e instrucciones para usarlo. En la presente investigación y en la Guía didáctica para la producción de

textos expositivos se utilizó la tercera edición traducida de la sexta en inglés.

2.6.2.5 Contenido del texto

Es otro criterio de valoración de un texto y se refleja en el contenido de los párrafos. Cuando se trabaja con textos expositivos breves, que oscilan entre cinco a diez párrafos, la revisión del contenido se concentrará en el párrafo de introducción, párrafos de desarrollo y párrafo de conclusión.

a. Párrafo de introducción

La introducción se presenta al inicio del texto y pueden presentarse en diversas modalidades. Sin embargo, existen elementos básicos que deben ser considerados en su construcción.

- Presenta un marco del tema.
Esto significa que la introducción puede iniciarse con el marco que englobe la aparición del tema. Este marco puede ser un contexto, una anécdota, un interrogante, etc.

- Enuncia explícitamente el tema.

Sin duda, la introducción debe señalar cuál es el tema que se desarrollará. Si no lo hace, habrá una severa deficiencia en ella.

- Anticipa lo que se desarrolla en el cuerpo del texto.

Un anticipo del contenido del texto siempre es útil en una introducción. Debe tomarse en cuenta, sin embargo, que no se trata de un resumen del texto, sino, más bien, de una brevísima presentación de lo que se encontrará en él.

Existen varios tipos de párrafo de introducción:

- **Introducción contextualizante**

Presenta al lector un contexto que le permita conocer aspectos generales del tema que va a leer a continuación.

- **Introducción de interrogante**

A partir de preguntas, busca captar el interés del lector y, además, indicarle qué es lo que va a encontrar en el desarrollo posterior del texto.

- **Introducción anécdota o caso**

Pretende captar, de manera más efectiva, la atención del lector a partir de anécdotas, hechos o historias que establece una relación rápida y directa entre el lector; y el tema que se desarrolla.

- **Introducción con cita**

Al igual que la introducción con anécdota, esta es una de las formas más utilizadas y eficaces para atraer la atención del lector. Puede tratarse de un proverbio, de una frase socialmente extendida, o de un enunciado dicho o pronunciado por una autoridad reconocida. Es importante que el contenido de la cita se ajuste de manera no forzada al tema del texto.

- **Introducción por analogía**

Establece una comparación entre el tema del escrito y otra situación con el objetivo de explicar el problema aprovechando un contexto similar que sea capaz de atraer la atención inicial del lector.

b. Párrafos de desarrollo

Estos párrafos explican cada uno de los subtemas relacionados al tema central del texto. Además, presenta una idea principal que es detallada a

través de ideas secundarias. La idea principal puede estar ubicada al inicio, al medio o al final del párrafo. En algunos casos, la idea principal no aparece explícita, pues el párrafo presenta ideas paralelas.

A partir del criterio de ubicación de la idea principal, se puede hablar de tipos de párrafo de desarrollo.

- **Párrafo analizante**

La idea principal se escribe al inicio del párrafo. Los demás enunciados nos servirán para explicar lo antes expresado.

- **Párrafo sintetizante**

En las primeras oraciones se presentan las ideas secundarias o explicativas y al final se escribe la idea principal

- **Párrafo analizante – sintetizante**

Al inicio se presentan ideas secundarias, luego se resumen en una idea principal que se vuelve a explicar con otras ideas secundarias.

- **Párrafo paralelo**

En este tipo de párrafo no se puede jerarquizar ideas; es decir, todas

son fundamentales. Estos describen, comparan y hacen paralelos.

- **Párrafo encuadrado**

Al inicio se expresa la idea principal y luego la detallan, para finalmente concluir con la misma idea principal, pero expresada con otros términos.

- c. Párrafo de conclusión**

La conclusión es el párrafo final del texto. Su objetivo es cerrar el tema tratado en el desarrollo e indicarle al lector la trascendencia de la información presentada. Debe iniciarse con un conector de conclusión.

Se tienen varios tipos de párrafo de conclusión:

- **Conclusión síntesis**

Se presenta el resumen de lo antes expuesto y enfatiza la relevancia de la información expuesta.

- **Conclusión con interrogante**

La conclusión con interrogante plantea, al final del escrito, las cuestiones no resueltas o los problemas abiertos a las hipótesis de

futuro con la intención de incentivar en el lector la necesidad de seguir investigando acerca del tema.

- **Conclusión con analogía**

Este tipo de conclusión establece una comparación entre el tema tratado y una situación que ofrece similitudes con él, únicamente en el párrafo de conclusión. Se trata de una última imagen o idea utilizada para fomentar la reflexión final acerca de los asuntos ya tratados en el texto.

- **Conclusión con cita**

Esta es una de las formas más utilizadas y eficaces de finalizar un texto. Puede tratarse de un proverbio (frase de dominio común) o de una frase dicha o escrita por una autoridad reconocida. Es importante que el contenido de la cita concluya de manera no forzada el tema del texto.

2.6.3 La organización de las ideas en un texto expositivo

La redacción de un texto expositivo demanda el conocimiento de las diversas formas de organización de información. Al respecto, Serafini (1994) manifestó que el texto expositivo presenta ideas que pueden estar

organizadas de diversas formas, entre ellas tenemos: definición - especificación, comparación-contraste, problema-solución y causa-consecuencias.

Los tipos de organización antes mencionados son un referente para estructurar la información en un texto expositivo breve en diversas formas:

2.6.3.1 Definición - especificación

Esta estructura es utilizada para definir un objeto o situación, y algún tipo de especificación sobre ese objeto o situación (usos, aplicaciones, tipos, partes, funcionamiento, etc.). Ejemplo:

1. Introducción
2. Definición de dislexia
3. Tipos de dislexia
4. Características de la dislexia
4. Acciones remediales para superar la dislexia
5. Conclusión

2.6.3.2 Comparación - contraste

Establece semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, sujetos o fenómenos. Ejemplo:

1. Introducción
2. El paradigma conductista
 - 2.1. La perspectiva cuantitativa y la educación masiva
 - 2.2. Objeciones al paradigma conductista
3. El paradigma humanista
 - 3.1. La perspectiva cualitativa y sus ventajas
 - 3.2. Desafíos del paradigma humanista
4. Conclusión

2.6.3.3 Problema – solución

Al inicio se plantea un problema que requiere una investigación sistemática y rigurosa que, a su vez, exige la búsqueda de particularidades o especificidades del fenómeno para, sobre la base del conocimiento exhaustivo del mismo, plantear alternativas de solución.

Ejemplo:

1. Introducción
2. Origen del estrés
 - 2.1. Situaciones de cambio (positivas o negativas)

- 2.2. Incapacidad para afrontar nuevas situaciones
- 3. Recomendaciones para superar el estrés
 - 3.1. Personal: deportes y técnicas de relajación
 - 3.2. Terapéutica: ayuda profesional y medicamentos
- 4. Conclusión

2.6.3.4 Causa – consecuencias

Presentan un hecho o situación y aclaran las razones por las cuales esto se dio. La representación esquemática de la relación causa-consecuencia para exponer información admite variantes, según se ordenen anterior o posteriormente los antecedentes y el consecuente.

Ejemplo:

- 1. Introducción
- 2. Causas de la problemática de la educación estatal en el Perú
 - 2.1. Abandono estatal del sector educación
 - 2.2. Falta de participación de sociedad civil en la educación estatal
- 3. Efectos de la problemática de la educación estatal en el Perú
 - 3.1. Bajo nivel de conocimientos básicos
 - 3.2. Círculo vicioso de la educación
- 4. Conclusión

2.6.4 Géneros del discurso expositivo

Pérez (2006) habla de géneros del discurso expositivo para referirse a los más utilizados en la formación profesional. Entre ellos menciona a la monografía, informe técnico, reseña, artículo expositivo, entre otros.

2.6.4.1 Monografía

Es un trabajo exhaustivo sobre un determinado problema investigable o aspecto particular del conocimiento que requiere la aplicación de procedimientos específicos. Su rigurosidad demanda de una adecuada recopilación, selección, comparación, análisis y síntesis de los componentes de un tema de investigación. Cuando la monografía es más extensa y posee una originalidad incuestionable recibe el nombre de tesis.

2.6.4.2 Informe técnico

Consiste en describir una experiencia real en un campo disciplinar. Si se refiere al trabajo ejecutado en un laboratorio, se llama informe de laboratorio. El informe técnico desarrolla el tema central en forma limitada, pues se concentra en presentar datos, hechos y situaciones de forma ordenada.

2.6.4.3 Reseña

Es un informe que presenta el resumen del contenido de un libro. Además, el escritor suele describir las características del libro y expresar un juicio de valor.

2.6.4.4 Artículo expositivo

Es un texto expositivo que desarrolla un determinado tema de forma breve para su respectiva publicación.

2.6.5 Características de un texto expositivo

El texto expositivo se distingue de los demás porque explica incesantemente información nueva que debe presentar las siguientes características:

a. Claridad

Sus párrafos incluyen oraciones ordenadas y evidencian una sencillez sintáctica y lógica. Es decir, se evita la construcción excesiva de oraciones compuestas. Además, se debe evitar el uso de léxico ampuloso o recargado para que el lector pueda leer y entender rápidamente.

b. Precisión

En este tipo de texto se evita la terminología ambigua y subjetiva, es decir, se utiliza palabras y expresiones que comunican con exactitud lo que se quiere decir. Por tal razón, se debe evitar términos vagos.

c. Verificabilidad

Está supeditado a comprobación de la veracidad de la información que transmite. Por lo tanto, es importante presentar las citas o las fuentes de las que se obtuvo la información presentada.

d. Objetividad

No se considera las valoraciones ni los juicios subjetivos del autor. Las preferencias y tendencias no tienen lugar en este tipo de texto. En su lugar se procura presentar datos y hechos tal cual se presentaron.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y diseño de investigación

De acuerdo a su finalidad, la investigación ejecutada es aplicada porque tiene como propósito fundamental la resolución de dificultades prácticas a partir de la generación de nuevas condiciones del acto didáctico a fin de mejorar la calidad educativa (Sánchez & Reyes, 2006). De acuerdo al control o no de variables, se realizó un estudio experimental porque el investigador tuvo un papel activo, es decir, introduce cambios deliberados con el fin de observar los efectos que produce. Específicamente, se aplicó el Modelo de enseñanza interestructurante en el grupo experimental con el propósito de cambiar su situación inicial.

El diseño aplicado fue el cuasiexperimental con dos grupos intactos (control y experimental) con evaluación de entrada (pretest) y evaluación de salida (postest).

GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
O1	--	O3	O2	X	O4

Donde:

O1, O2: Evaluación de entrada (pretest)

O3, O4: Evaluación de salida (postest)

X : Tratamiento

3.2 Variables de estudio

- Variable independiente: Modelo de enseñanza interestructurante
- Variable dependiente: Nivel de producción de textos expositivos

3.3 Operacionalización de las variables de estudio

Tabla 9.

Operacionalización de la variable Modelo de enseñanza interestructurante

VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADORES	SUBINDICADORES
Modelo de enseñanza interestructurante	Propósitos de la enseñanza	Competencias
		Capacidades
	Conocimientos básicos	Conocimientos de lingüística textual
		Conocimientos normativos
	Estrategia metodológica	Modelamiento para la escritura
		Taller de lectura para la escritura
	Evaluación de la escritura	Aplicación de fichas de valoración
		Actividades metacognitivas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10.

Operacionalización de la variable nivel de producción de textos expositivos

VARIABLE DEPENDIENTE	INDICADORES	SUBINDICADORES	ÍTEMS	%	NIVEL DE MEDICIÓN
Nivel de producción de textos expositivos	Adecuación	Adecuación del lenguaje utilizado	1, 2, 3	20%	00 – 10 Insuficiente 11 – 13 Suficiente 14 – 17 Satisfactorio 18 – 20 Destacado
		Adecuación de la intención comunicativa			
		Adecuación de la estructura del texto			
	Coherencia	Coherencia entre oraciones	4, 5, 6	20%	
		Coherencia entre párrafos			
		Coherencia global del texto			
	Cohesión	Cohesión lexical	7, 8, 9	20%	
		Cohesión gramatical			
		Cohesión con signos de puntuación			
	Normativa	Aplicación de la normativa en tildación	10, 11, 12	20%	
		Aplicación de la normativa en el uso de la letra			
		Aplicación de la normativa APA en citas y referencias			
	Contenido del texto	Contenido de los párrafos de desarrollo	13, 14, 15	20%	
		Contenido del párrafo de introducción			
		Contenido del párrafo de conclusión			

Fuente: Elaboración propia

3.4 Planteamiento de hipótesis

3.4.1 Hipótesis general

La aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante mejorará significativamente el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015.

3.4.2 Hipótesis específicas

- a. El nivel de producción de textos expositivos, antes de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante, es insuficiente en los estudiantes de primer año (G.E y G.C.) de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG en el año 2015.
- b. El nivel de producción de textos expositivos, después de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante es satisfactorio en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG en el año 2015.
- c. Existe una diferencia significativa entre el nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de entrada y salida del grupo control y

experimental del primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG en el año 2015.

- d. Existe diferencia en el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG en el año 2015.

3.5 Población y muestra

3.5.1 Población

En la actualidad, la Escuela de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, es la única en Tacna, dedicada a formar profesionales de la educación en el nivel secundario en cinco especialidades.

Tabla 11.

Población de estudio por especialidades

ESPECIALIDADES	ESTUDIANTES	
	No	%
Idioma Extranjero, Traductor, Intérprete	37	36%
Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural	24	23%
Matemática y Computación	11	11%
Ciencias de la Naturaleza y Promoción Educativa Ambiental	6	6%
Lengua y Literatura	25	24%
TOTAL	103	100%

Fuente: Oficina de registros académicos de la FECH-UNJBG (2015- I)

3.5.2 Muestra

Considerando que los estudiantes están agrupados por especialidades, se trabajó con grupos intactos conformados por estudiantes de Lengua y Literatura (LELI) y Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural (SPRO) matriculados en el primer semestre del año académico 2015 y que evidenciaron asistencia regular.

Tabla 12.

Muestra de estudio por especialidades

GRUPO	ESPECIALIDADES	No DE ESTUDIANTES
Experimental	Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural (SPRO)	18
Control	Lengua y Literatura (LELI)	18
TOTAL	2 grupos	36

Fuente: Elaboración propia

3.6 Instrumentos

Para conocer el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes se utilizó como instrumento una rúbrica de evaluación, que fue validado por juicio de expertos a través de la aplicación de un cuestionario a seis profesionales de la especialidad de Lengua y Literatura con experiencia en la docencia universitaria.

Para la valoración del Modelo de enseñanza interestructurante se utilizó un cuestionario de valoración por juicio de expertos. En total los consultados fueron siete profesionales en Lengua y Literatura con experiencia en la docencia universitaria.

3.6.1 Validación de la rúbrica evaluación de un texto expositivo escrito

Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis nula (H_0). Existe una concordancia de apreciación de los jueces respecto a la valoración de la propuesta de una rúbrica para evaluar un texto expositivo escrito.

Hipótesis alterna (H_a). La apreciación de la valoración de la propuesta de una rúbrica para evaluar un texto expositivo escrito es discordante en los jueces.

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Estadígrafo de prueba

Prueba de concordancia W de Kendall

Zona de aceptación y de rechazo

Para todo valor de probabilidad (p-value) mayor que 0,05, se acepta H_0 y se rechaza H_a .

Cálculo del estadígrafo de prueba

Mediante la utilización del programa del SPSS, se obtiene los siguientes resultados:

Prueba W de Kendall

Rangos	
Rango promedio	
Pje. Adecuación	2,75
Pje. Coherencia	3,33
Pje. Cohesión	3,67
Pje. Normativa	3,00
Pje Contenido	2,25

Estadísticos de contraste	
N	6
W de Kendall ^a	,200
Chi-cuadrado	4,789
gl	4
Sig. asintót.	,310

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Decisión

Como $p\text{-value} = 0,31 > \alpha = 0,05$, entonces se acepta H_0 .

Conclusión

Existe una concordancia de apreciación de los jueces respecto a la valoración de la propuesta de una rúbrica para evaluar un texto expositivo escrito, con un nivel de significación del 5%.

3.6.2. Validación del Modelo de enseñanza interestructurante

Planteamiento de la hipótesis estadística

Hipótesis alterna (H_o). Existe una concordancia de apreciación de los jueces respecto a la valoración del Modelo de enseñanza interestructurante.

Hipótesis nula (H_a). La apreciación de la valoración del Modelo de enseñanza interestructurante es discordante en los jueces.

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Estadígrafo de prueba

Prueba de concordancia W de Kendall

Zona de aceptación y de rechazo

Para todo valor de probabilidad (p-value) mayor que 0,05, se acepta H_o y se rechaza H_a.

Cálculo del estadígrafo de prueba

Mediante la utilización del programa del SPSS, se obtiene los siguientes resultados:

Prueba W de Kendall

Rangos	
	Rango promedio
Pje. Propósito	2,07
Pje. Contenido	2,14
Pje. Estrategia metodológica	3,07
Pje. Evaluación	2,71

Estadísticos de contraste	
N	7
W de Kendall ^a	0,208
Chi-cuadrado	4,370
gl	3
Sig. asintót.	0,224

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Decisión

Como $p\text{-value} = 0,224 > \alpha = 0,05$, entonces se acepta H_0 .

Conclusión

Existe una concordancia de apreciación de los jueces respecto a la valoración del Modelo de enseñanza interestructurante, con un nivel de significación del 5%.

3.7 Procedimiento de recolección de datos

Después de recordar con los estudiantes los diversos tipos de textos que aprendieron a escribir durante la educación básica, en especial en los últimos años; se indicó a los participantes del grupo control y experimental que debían escribir un texto expositivo breve referido al tema *contaminación ambiental*, por ser el tópico más conocido por todos los estudiantes. De esta forma, se realizó la evaluación de entrada (pretest). Los textos escritos fueron valorados con una rúbrica para valorar textos expositivos.

Después de ejecutar lo programado en la segunda unidad de aprendizaje del Curso de Comunicación lingüística I, se solicitó a los estudiantes que escribieran un texto expositivo breve referido al tema *estrés académico*. Los textos escritos fueron valorados con la misma rúbrica utilizada en la evaluación inicial. Los puntajes obtenidos fueron convertidos a la escala vigesimal para su mejor comprensión.

3.8 Procesamiento y análisis de datos

La información recopilada fue codificada y procesada utilizando las hojas electrónicas Excel y SPSS versión 18, con disponibilidad para la construcción de tablas y figuras.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Los resultados que se presentan fueron obtenidos a partir de una rúbrica de evaluación que fue utilizada para valorar los textos expositivos escritos por los estudiantes del grupo control y experimental. Los puntajes alcanzados en función del instrumento de evaluación fueron transformados a la escala vigesimal.

A partir de categorías ordinales se presenta la descripción y análisis de las calificaciones obtenidas antes y después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante (MEI), así como el análisis descriptivo de los indicadores del nivel de producción de textos expositivos. Al final del capítulo se expone la contrastación de la hipótesis de investigación.

4.1 Descripción de las calificaciones obtenidas antes de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante (MEI)

4.1.1 Nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo control

Tabla 13.

Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada, del grupo control.

Calificación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
00 - 10	Insuficiente	18	100,0	100,0
11 - 13	Suficiente	0	0,0	100,0
14 - 17	Satisfactorio	0	0,0	100,0
18 - 20	Destacado	0	0,0	100,0
	Total	58	100,0	

Fuente: Rúbrica de evaluación

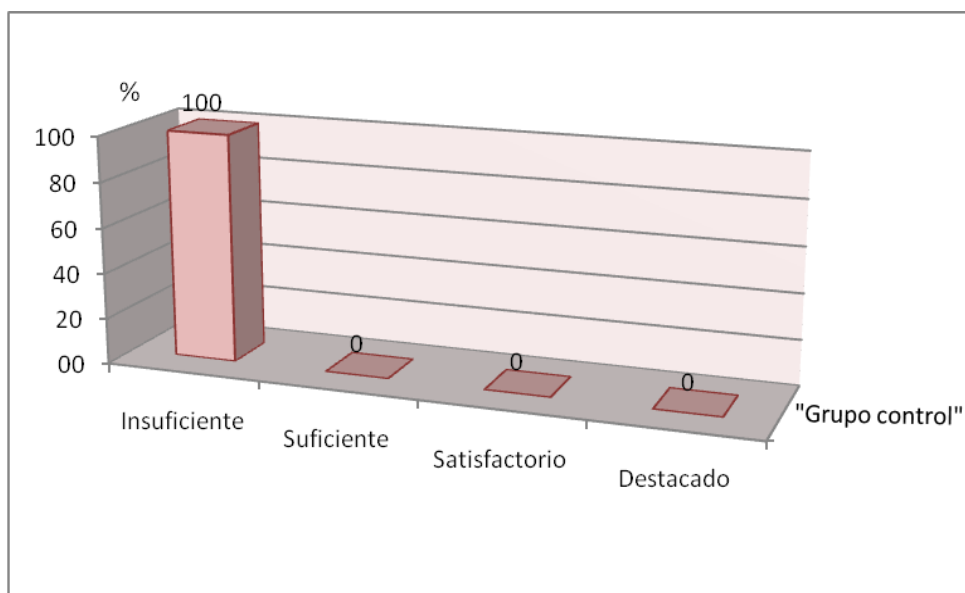


Figura 1: Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada, del grupo control

Fuente: Tabla 13

Interpretación:

Los textos expositivos escritos por los estudiantes del grupo control fueron evaluados a la luz de una rúbrica de evaluación y se puede observar que el 100% se ubica en el nivel insuficiente. Es decir, la totalidad de los estudiantes obtuvieron notas entre 00 a 10.

Estos datos revelan el perfil real del estudiante, ingresante a la universidad, en relación a la producción de textos expositivos breves, el

cual involucra saber escribir textos que reúnan las condiciones básicas de *adecuación, coherencia, cohesión, normativa y contenido*.

El diseño curricular de la educación básica regular considera la competencia de la producción de textos escritos en el nivel primario y secundario. A pesar de este énfasis curricular, podemos observar que los estudiantes egresados de la educación básica que han ingresado a la Escuela de Educación no han desarrollado la competencia escritural. Esta situación no es favorable pues repercutirá en la calidad de los trabajos que presenten a sus docentes durante su formación profesional.

4.1.2 Nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo experimental antes de aplicar el MEI

Tabla 14.

Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada, del grupo experimental

Calificación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
00 - 10	Insuficiente	18	100	100
11 - 13	Suficiente	0	0	100
14 - 17	Satisfactorio	0	0	100
18 - 20	Destacado	0	0	100
	Total	18	100	

Fuente: Rúbrica de evaluación

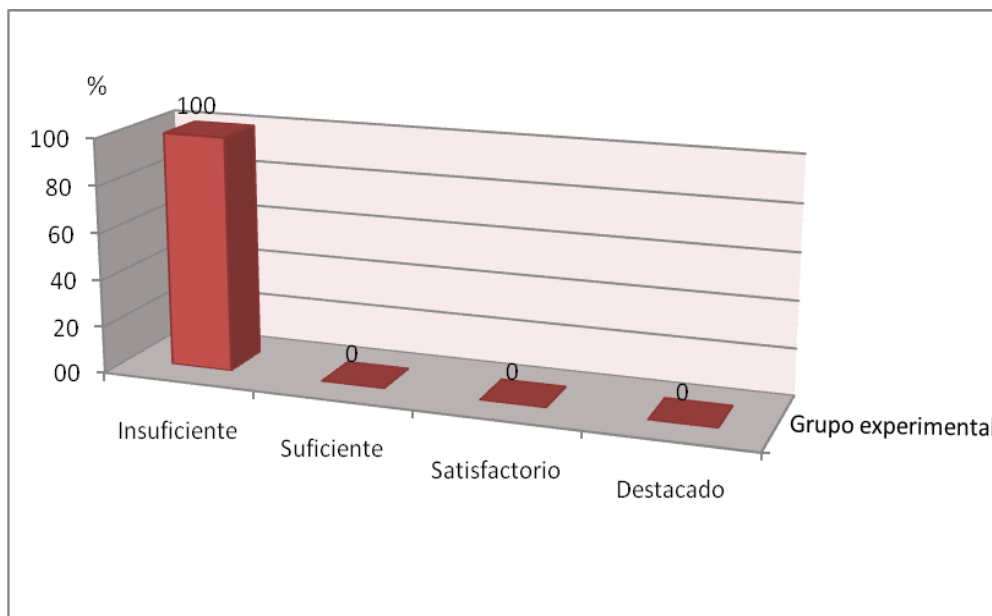


Figura 2: Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada, del grupo experimental.

Fuente: Tabla 14

Interpretación:

Los textos expositivos escritos por los estudiantes del grupo experimental fueron evaluados a la luz de una rúbrica de evaluación y se puede observar que el 100% se ubica en el nivel insuficiente. Es decir, la totalidad de los estudiantes obtuvieron notas entre 00 a 10.

Estos resultados revelan el perfil real del estudiante, ingresante a la universidad, en relación a la producción de textos expositivos breves, el

cual involucra saber escribir textos que reúnan las condiciones básicas de *adecuación, coherencia, cohesión, normativa y contenido*.

A pesar de que en la educación básica regular se considera la competencia de la producción de textos escritos en el nivel primario y secundario, podemos observar que los estudiantes no han desarrollado la competencia escritural. Esta situación no es favorable pues repercutirá en la calidad de los trabajos que presenten a sus docentes durante su formación profesional.

4.1.3 Comparación del nivel de producción de textos expositivos del grupo control y el grupo experimental, según la evaluación de entrada y salida

Tabla 15.

Comparación de la distribución de frecuencias de la evaluación de entrada del grupo control y experimental

Niveles	Grupo control		Grupo experimental	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	18	100	18	100
Suficiente	0	0	0	100
Satisfactorio	0	0	0	100
Destacado	0	0	0	100
Total	18	100	18	

Fuente: Rúbrica de evaluación

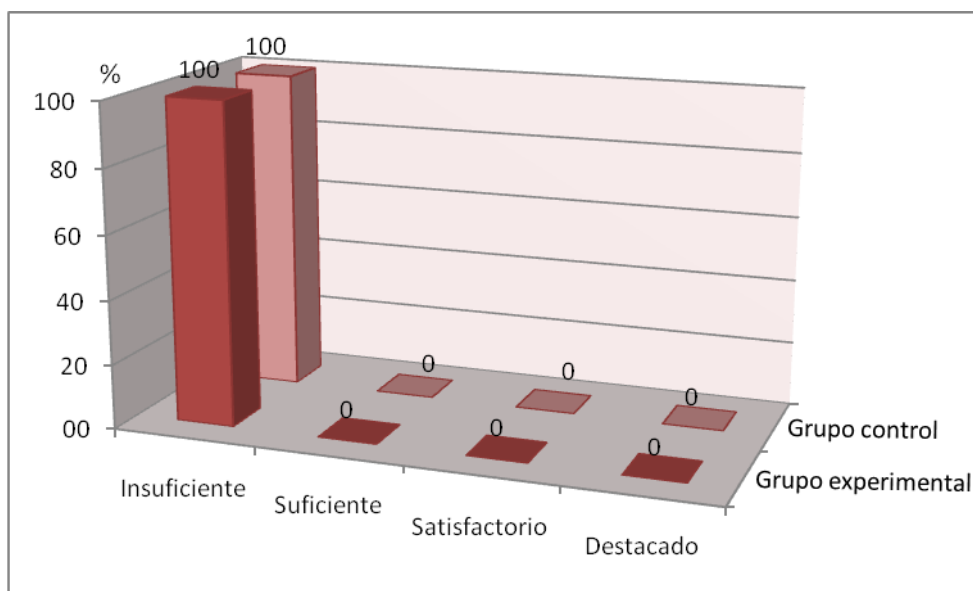


Figura 3: Comparación de la distribución de frecuencias de la evaluación de entrada del grupo control y experimental.

Fuente: Tabla 15

Interpretación:

Se observa que en ambos grupos el nivel de producción de textos es insuficiente. Es decir, ambos grupos se encuentran en las mismas condiciones al ingresar a la universidad, esto significa que no saben escribir textos expositivos breves, pues sus textos no evidenciaron las condiciones básicas de *adecuación, coherencia, cohesión, normatividad y contenido*.

Esta situación repercutirá seriamente en la nueva vida académica de los estudiantes de primer año, puesto que en la formación profesional universitaria se solicita con frecuencia la escritura de textos, en especial de tipo expositivo.

4.2 Descripción de las calificaciones obtenidas en la evaluación de salida

4.2.1 Nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo control

Tabla 16.

Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de salida, del grupo control

Calificación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
00 - 10	Insuficiente	0	0,0	0,0
11 - 13	Suficiente	14	77,8	77,8
14 - 17	Satisfactorio	4	22,2	100,0
18 - 20	Destacado	0	0,0	100,0
Total		18	100,0	

Fuente: Rúbrica de evaluación

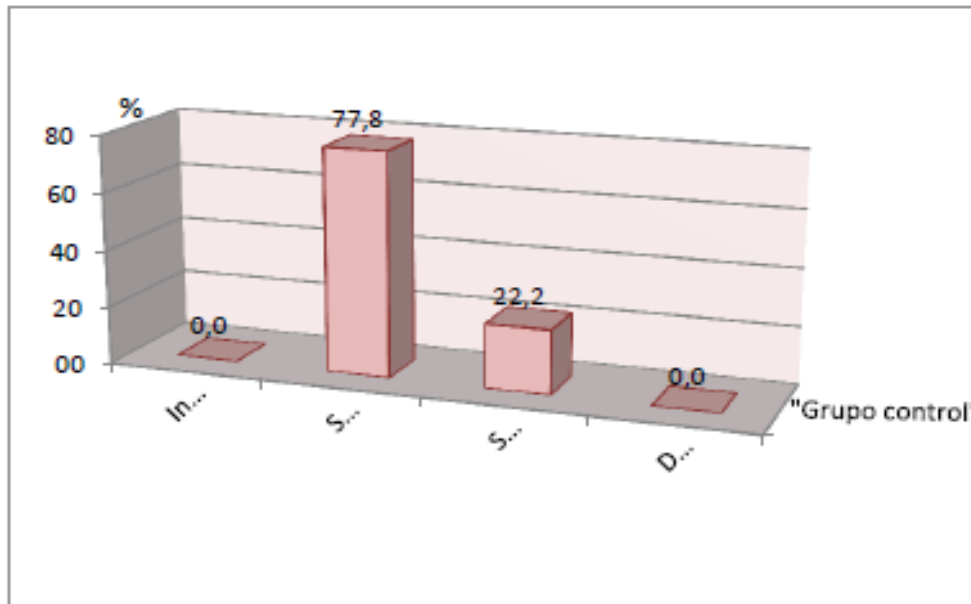


Figura 4: Nivel de producción de textos, según la evaluación de salida, del grupo control

Fuente: Tabla 16

Interpretación:

Se observa que en la evaluación de salida el 77,8% de los estudiantes ha logrado ubicarse en el nivel suficiente, es decir han obtenido notas entre 11 y 13. En tanto que el 22,2% están en el nivel satisfactorio pues lograron notas entre 14 y 17. Es evidente que ningún estudiante se ubicó en el nivel insuficiente; pero también es claro que ninguno ha obtenido notas entre 18 a 20, es decir nadie se ubicó en el nivel destacado.

Estos resultados fueron obtenidos al aplicar un Modelo tradicional en la enseñanza de la escritura. No se puede desmerecer el trabajo con este tipo de modelo, puesto que en términos generales se puede llegar a la conclusión que el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo control es moderado. Esto significa que necesitan seguir trabajando con nuevas estrategias para optimizar su producción de textos.

4.2.2 Nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo experimental

Tabla 17.

Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de salida, del grupo experimental

Calificación	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
00 - 10	Insuficiente	0	0,0	0,0
11 - 13	Suficiente	0	0,0	0,0
14 - 17	Satisfactorio	16	88,9	88,9
18 - 20	Destacado	2	11,1	100,0
Total		18	100,0	

Fuente: Rúbrica de evaluación

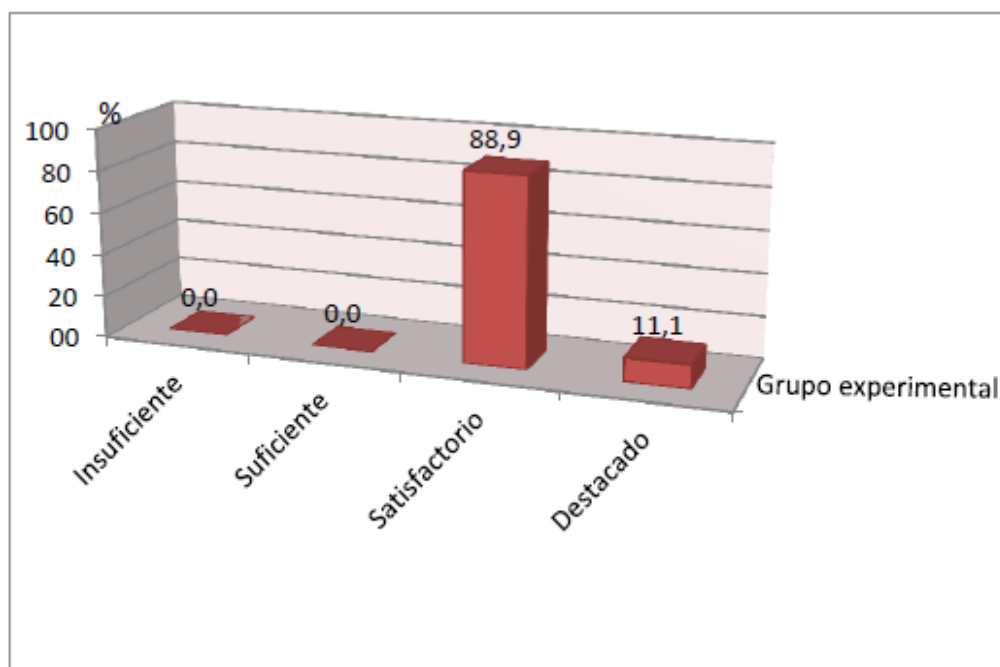


Figura 5: Nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de salida, del grupo experimental

Fuente: Tabla 17

Interpretación:

Se observa que el 88,9% de los estudiantes evaluados están en el nivel “satisfactorio”, es decir han obtenido notas entre 14 y 17. Además, el 11,1% están en el nivel destacado al lograr notas entre 18 y 20. Estos datos ponen de manifiesto que han alcanzado los dos más altos niveles de producción de textos expositivos. Es evidente que ningún estudiante se ubicó en el nivel insuficiente ni suficiente.

Se puede llegar a la conclusión que el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo experimental es muy bueno. Esto significa que sus textos reúnen las condiciones básicas de adecuación, coherencia, cohesión, normatividad y contenido como consecuencia del trabajo con el Modelo de enseñanza interestructurante. Esta propuesta enfatiza la aplicación de estrategias de enseñanza como el modelamiento y taller de lectura para la escritura que brindan al estudiante orientaciones más claras y la experiencia de escritura en contextos reales. Además, en esta experiencia no está solo, pues tiene el acompañamiento del docente que asume la escritura como un proceso que involucra etapas en las cuales el estudiante logra la metacognición de su escritura.

4.2.3 Comparación del nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de salida, de los estudiantes del grupo control y el grupo experimental

Tabla 18.

Comparación de la distribución de frecuencias de la evaluación de salida del grupo control y experimental

Niveles	Grupo control		Grupo experimental	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	0	0,0	0	0,0
Suficiente	14	77,8	0	0,0
Satisfactorio	4	22,2	16	88,9
Destacado	0	0,0	2	11,1
Total	18	100	18	100

Fuente: Rúbrica de evaluación

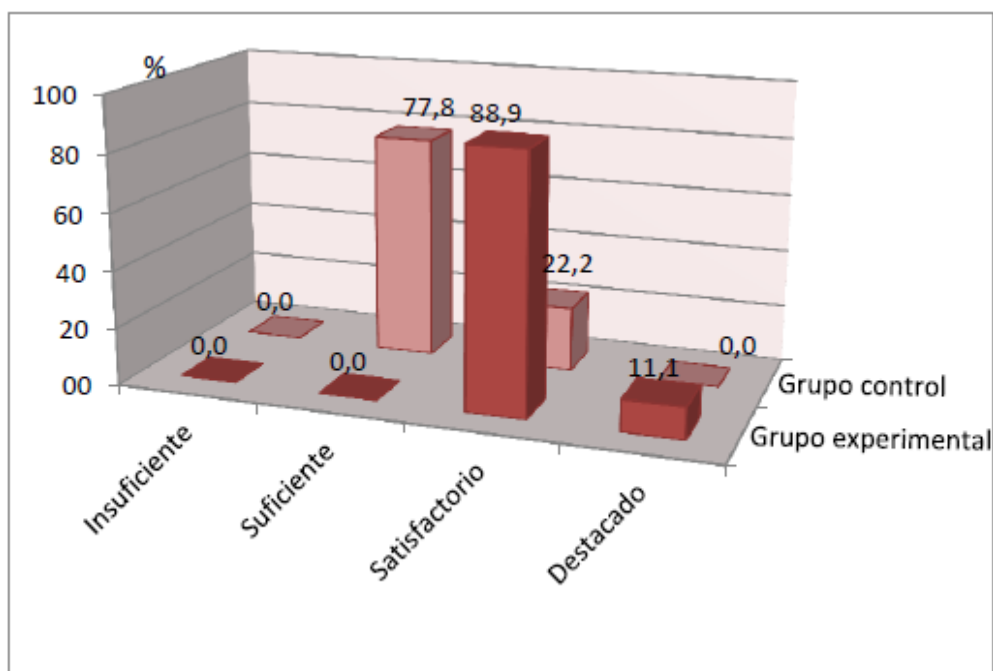


Figura 6: Comparación de la distribución de frecuencias de la evaluación de salida del grupo control y experimental

Fuente: Tabla 18

Interpretación:

Se observa que existen diferencias en los resultados obtenidos por los grupos. Por un lado, el grupo experimental ha logrado ubicarse en los dos más altos niveles: satisfactorio y destacado con un 88,9% y 11,1% respectivamente. Sin embargo, el mayor porcentaje del grupo control (77,8%) logró ubicarse en el nivel suficiente y solo un 22,2% en el nivel satisfactorio. Estos datos ponen de manifiesto un mayor beneficio al aplicar el Modelo de enseñanza interestructurante. Por consiguiente,

existe diferencia a favor del grupo experimental en los niveles de producción de textos expositivos en los estudiantes evaluados.

4.3 Análisis descriptivo de calificaciones obtenidas en la evaluación de entrada y de salida

4.3.1 Comparación de las medidas estadísticas de la producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo control en la evaluación de entrada y la evaluación de salida

Tabla 19.

Medidas estadísticas de los resultados por el grupo control en la evaluación de entrada y de salida

Medidas estadísticas	Evaluación de entrada	Evaluación de salida
Media	7,44	13,11
Mediana	7,00	12,00
Desviación estándar	1,199	1,641
Coefficiente de variación	16,12%	12,52%
Mínimo	06	12
Máximo	10	16

Fuente: Tabla 13 y 16

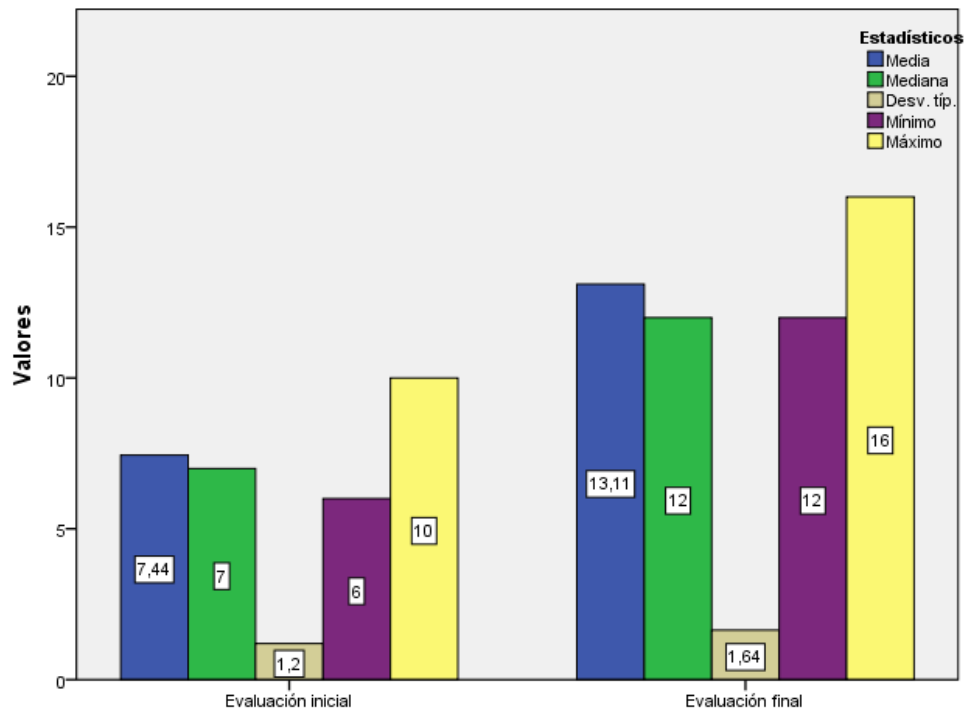


Figura 7: Medidas estadísticas de los resultados por el grupo control en la evaluación de entrada y de salida

Fuente: Tabla 19

Interpretación:

En la tabla, se observa que el promedio de las calificaciones obtenidas en la evaluación de salida es mayor que la evaluación de entrada, de manera similar ocurre en la medida de la mediana, donde el 50% de los estudiantes han tenido una nota inferior a 13 y el otro 50% superior a dicha cantidad en el posttest.

En la evaluación de entrada (pretest) el 50% de los estudiantes han obtenido una calificación inferior a 06 y el otro 50% han obtenido una nota superior a esta, por lo cual se asume que existe una notable diferencia a favor de la evaluación de salida.

Con referencia al coeficiente de variación, se puede destacar que existe una homogeneidad en ambos grupos 16,12% (evaluación de entrada) y 12,52% (evaluación de salida), por lo cual se concluye que existe una proximidad en las calificaciones obtenidas.

Según los valores mínimos y máximos, se observa un incremento considerable en las calificaciones obtenidas en la evaluación de salida con respecto a la evaluación de entrada.

4.3.2 Comparación de las medidas estadísticas de la producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo experimental, antes y después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante

Tabla 20:

Medidas estadísticas de los resultados por el grupo experimental en la evaluación de entrada y salida

Medidas estadísticas	Evaluación de entrada	Evaluación de salida
Media	7,44	17,06
Mediana	7,00	17,00
Desviación estándar	1,423	0,416
Coefficiente de variación	19,13%	2,44%
Mínimo	06	16
Máximo	10	18

Fuente: Tabla 14 y 17

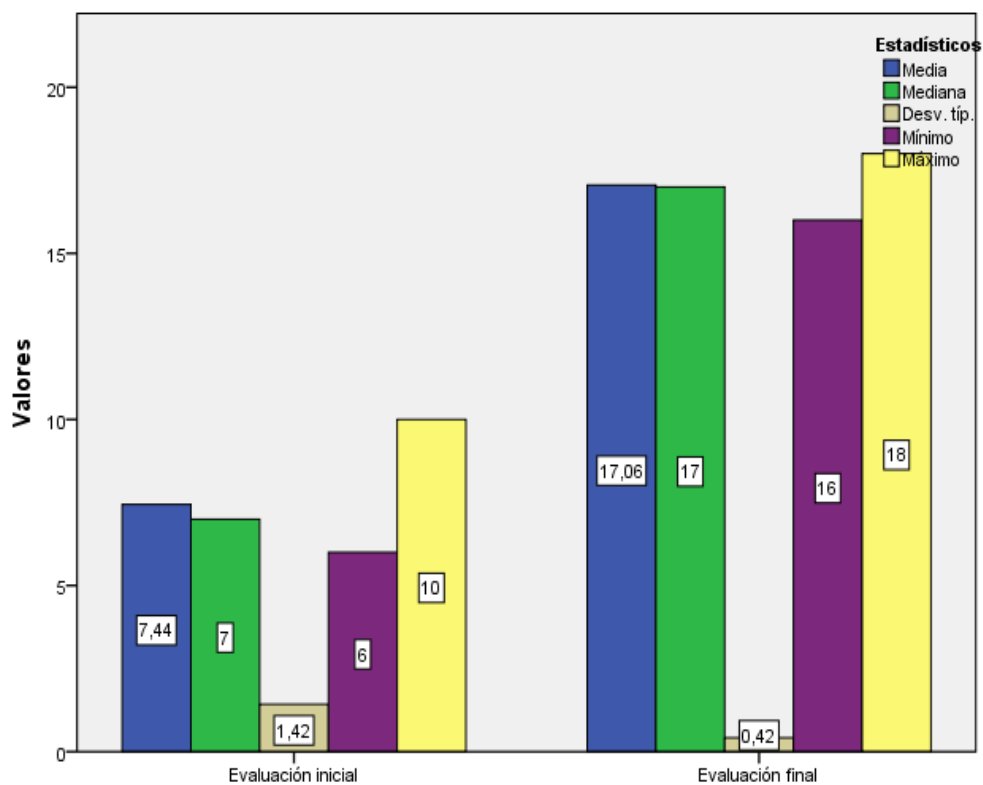


Figura 8: Medidas estadísticas de los resultados por el grupo experimental en la evaluación de entrada y salida

Fuente: Tabla 20

Interpretación:

En la tabla, se observa que el promedio de las calificaciones obtenidas en la evaluación de salida (17,06) es mayor que la evaluación de entrada (7,44), de manera similar ocurre en la medida de la mediana, donde el 50% de los estudiantes han tenido una nota inferior a 17 y el otro 50% superior a dicha cantidad en el postest, mientras que en la evaluación de entrada (pre test) el 50% de los estudiantes han obtenido una calificación

inferior a 07 y el otro 50% ha obtenido una nota superior a ella, por lo cual se asume que existe un notable diferencia a favor de la evaluación de salida.

Con referencia al coeficiente de variación, se puede destacar que existe una homogeneidad en ambos grupos 19,13% (evaluación de entrada) y 2,44% (evaluación de salida), donde la proximidad entre las notas de las calificaciones obtenidas es mucho más en el postest que el pre test.

Según los valores mínimos y máximos, se observa un incremento considerable de calificaciones en la evaluación de salida con respecto a la evaluación de entrada.

4.3.3 Comparación de las medidas estadísticas de la evaluación de entrada de la producción de textos expositivos del grupo control y experimental

Tabla 21:

Medidas estadísticas de los resultados por el grupo control y experimental en la evaluación de entrada

Medidas estadísticas	Grupo control	Grupo experimental
Media	7,44	7,44
Mediana	7,00	7,00
Desviación estándar	1,199	1,423
Coefficiente de variación	16,12%	19,13%
Mínimo	06	06
Máximo	10	10

Fuente: Tabla 19 y 20

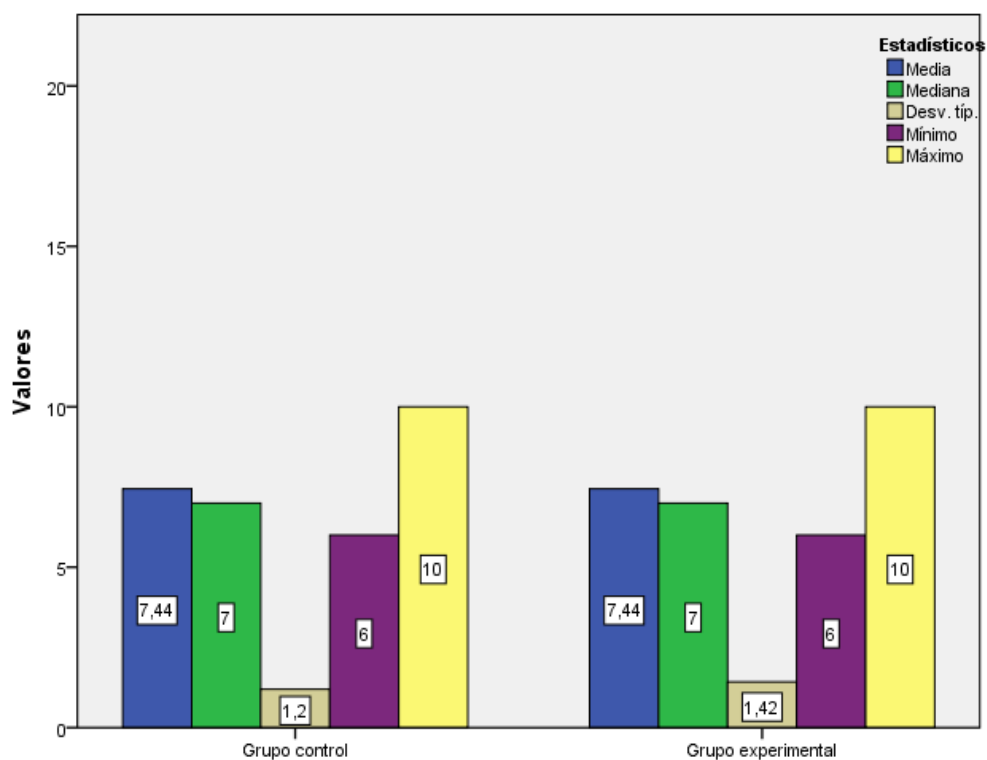


Figura 9: Medidas estadísticas de los resultados por el grupo control y experimental en la evaluación de entrada

Fuente: Tabla 21

Interpretación:

En la tabla, se observa que los promedios son iguales en la evaluación del grupo control y el grupo experimental (7,44). De manera similar ocurre en ambos grupos de la medida de la mediana, donde el 50% de los estudiantes han tenido una nota inferior a 7 y el otro 50% superior a dicha cantidad. Con referencia al coeficiente de variación, se puede destacar

que existe una homogeneidad de los valores de las notas en ambos grupos (G.C.=16,12% y G.E.= 19,13%).

De la misma manera se observa que las calificaciones mínimas y máximas son iguales en ambos grupos (mínimo = 06 y máximo = 10).

4.3.4 Comparación de las medidas estadísticas de la evaluación de salida de la producción de textos expositivos del grupo control y experimental

Tabla 22.

Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo control y experimental en la evaluación de salida

Medidas estadísticas	Grupo control	Grupo experimental
Media	13,11	17,06
Mediana	12,00	17,00
Desviación estándar	1,641	0,416
Coefficiente de variación	12,52%	2,44%
Mínimo	12	16
Máximo	16	18

Fuente: Tabla 19 y 20

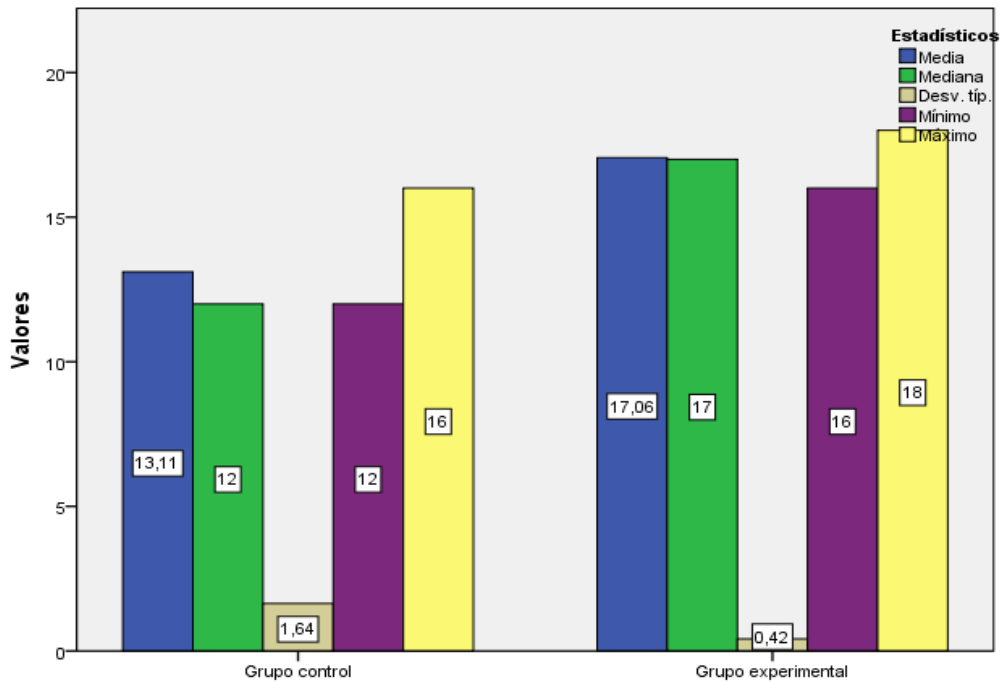


Figura 10: Medidas estadísticas de los resultados obtenidos por el grupo control y experimental en la evaluación de salida

Fuente: Tabla 22

Interpretación:

En la tabla, se observa que existe una diferencia de promedios a favor del grupo control (13,11) y el grupo experimental (17,06). En la medida de la mediana ocurre de manera similar en ambos grupos, donde en el grupo control el 50% de los estudiantes han tenido una nota inferior a 12 y el otro 50% superiores a dicha cantidad y en el caso del grupo experimental se tiene que el 50% de los estudiantes ha obtenido una nota inferior a 17 y

el otro 50% superior a dicho valor.

En relación al coeficiente de variación, se puede destacar que existe una homogeneidad de los valores de las notas en ambos grupos (G.C.=12,52% y G.E.= 2,44%).

Por otro lado, se observa que las calificaciones mínimas y máximas son diferentes. Estos datos denotan valores superiores en el grupo experimental en relación al grupo control.

Resumiendo las calificaciones obtenidas anteriormente, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 23.

Comparación del nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada y de salida, y medidas descriptivas de los estudiantes del grupo control y experimental

Niveles	Grupo control		Grupo experimental	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Insuficiente	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Suficiente	0,0%	77,8%	0,0%	0,0%
Satisfactorio	0,0%	22,2%	0,0%	88,9%
Destacado	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%
Descriptivos	Media= 7,44 C.V.=16,12%	Media= 13,11 S=12,52%	Media= 7,44 C.V.=19,13%	Media= 17,06 C.V.=2,44%

Fuente: Tabla 15 y 18

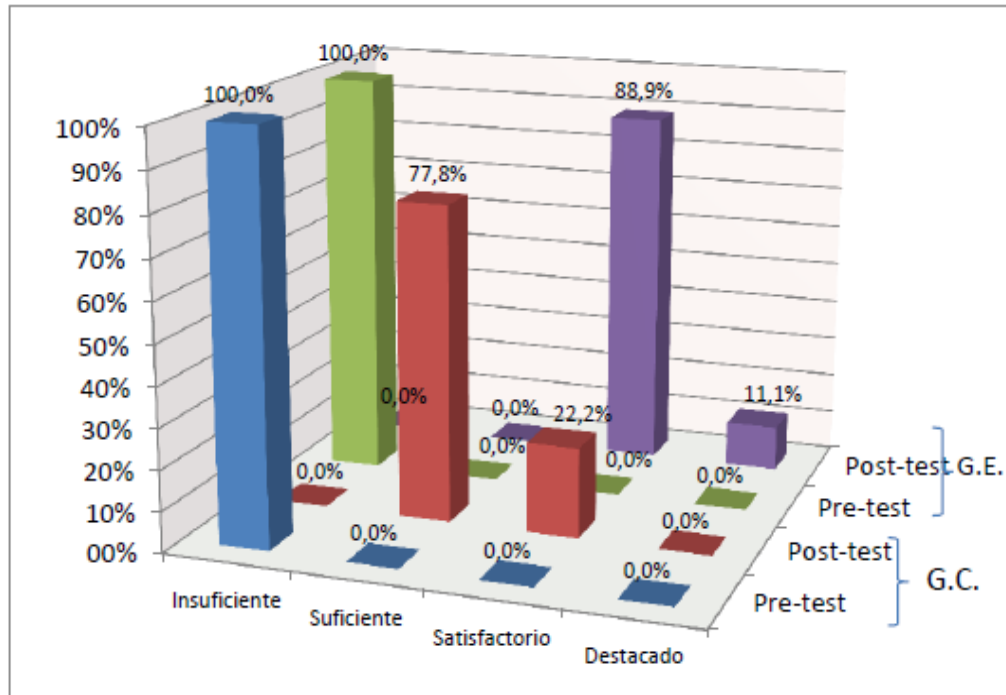


Figura 11: Comparación del nivel de producción de textos expositivos, según la evaluación de entrada y de salida, y medidas descriptivas de los estudiantes del grupo control y experimental

Fuente: Tabla 23

Interpretación:

En la tabla, se observa que existe una diferencia en el nivel de producción de textos del grupo control y del grupo experimental. En el grupo control, en la evaluación de entrada el 100% de los estudiantes alcanzaron el nivel insuficiente y en la evaluación de salida el 77,8% se ubicaron en el nivel suficiente y un 22,2% en el nivel satisfactorio.

En el grupo experimental, de la misma manera que el grupo control, en la evaluación de entrada, el 100% de los estudiantes se ubicaron en el nivel insuficiente. Sin embargo, en la evaluación de salida ningún estudiante permaneció en ese nivel, ya que el 88,9% logró el nivel satisfactorio y el 11,1% el nivel destacado.

En relación a los promedios, en la evaluación de entrada, ambos grupos tuvieron promedios iguales (7,44). En la evaluación de salida, el grupo experimental obtuvo como promedio 17,06 con respecto al grupo control, cuyo promedio fue de 13,11. En consecuencia, es posible sostener en primera instancia que existe una mejora con la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante con respecto al Modelo tradicional.

Con referencia al grado de dispersión de las calificaciones con respecto al promedio es mínima por lo cual se concluye que son homogéneas o próximas entre ellas, siendo mucho más regular en la evaluación de salida del grupo experimental (2,44%).

4.4 Análisis descriptivo de los indicadores del nivel de producción de textos expositivos

Tabla 24.

Logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo experimental, según la evaluación de salida

Niveles	Adecuación		Coherencia		Cohesión		Normativa		Cont. del texto	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Insuficiente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Suficiente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Satisfactorio	4	22,2	18	100	18	100	4	22,2	1	5,56
Destacado	14	77,8	0	0	0	0	14	77,8	17	94,4
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100

Fuente: Rúbrica de evaluación

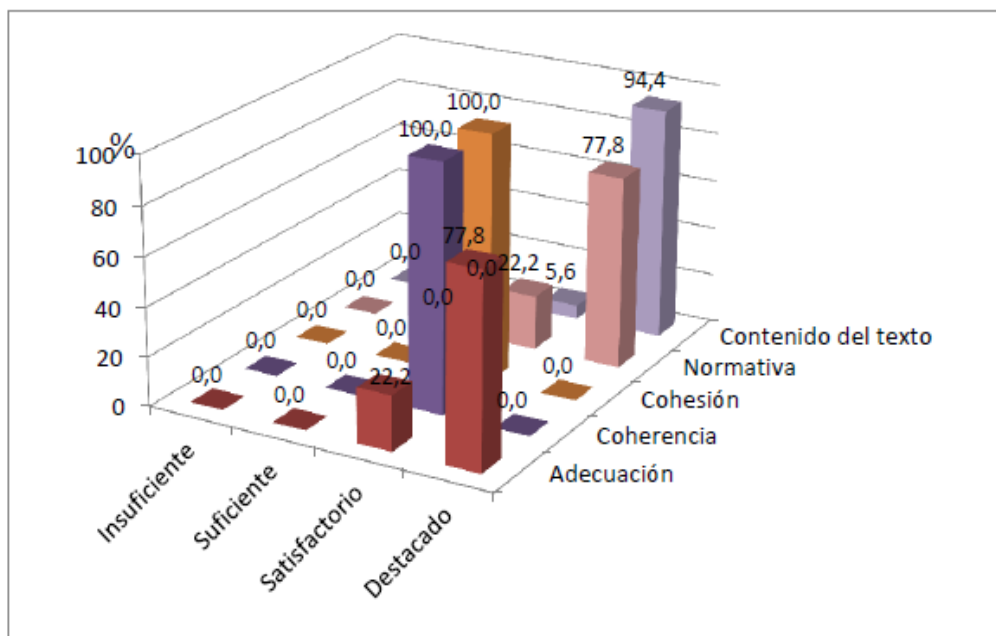


Figura 12: Logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo experimental, según la evaluación de salida

Fuente: Tabla 24

Interpretación:

Según la tabla de distribución de frecuencias, un 22,2% se ubicó en el nivel satisfactorio y un 77,8% en el nivel destacado en los indicadores de *adecuación* y *normativa*. En el indicador *cohesión* y *coherencia*, un 100% logró el nivel de satisfactorio. En el indicador *contenido del texto* un 5,6% se ubicó en el nivel satisfactorio y un 94,4% en el nivel destacado.

Se puede observar que se ha producido un mayor logro en el nivel de producción de textos en el indicador *contenido del texto*, seguido por *normativa y adecuación* y finalmente por los indicadores de *coherencia* y *cohesión*.

El *contenido del texto* es uno de los indicadores de la escritura que requiere la aplicación de procedimientos que aseguren la búsqueda, selección y plasmación de la información y explicación del tema desarrollado. Para hacerlo bien el estudiante necesita de orientación permanente y revisión constante de sus borradores. El modelo de enseñanza interestructurante enfatizó estos procedimientos, en consecuencia, el desempeño en este indicador fue destacado.

La *normativa* y la *adecuación* fueron aspectos en los cuales los estudiantes han demostrado un alto porcentaje ubicándose en el nivel destacado. Esta mejora es consecuencia del trabajo con borradores y la práctica de la autoevaluación y coevaluación (que es parte de la propuesta aplicada), pues brinda la posibilidad de mejorar los textos escritos.

Por otro lado, la *coherencia* y *cohesión* implica el conocimiento y la experiencia en la aplicación de recursos gramaticales y lexicales, así como la plasmación de ideas con sentido lógico. Esta experiencia la ejecutaron en nueve sesiones de aprendizaje con sus respectivas actividades logrando el nivel satisfactorio. En consecuencia, se puede afirmar que los procedimientos propuestos por el Modelo de enseñanza interestructurante ha generado la mejora del nivel de producción de textos expositivos breves; sin embargo, los estudiantes requieren de mayores experiencias áulicas con este tipo de procedimientos para optimizar los resultados.

Tabla 25.

Comparación del logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo control y experimental según la evaluación de salida

Niveles	Adecuación		Coherencia		Cohesión		Normativa		Contenido del texto											
	G.C.		G.E.		G. C.		G. E.		G. C.		G. E.									
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%								
Insuficiente	0	0	0	0	14	77,8	0	0	5	27,8	0	0	0	0	0	0	8	44,4	0	0
Suficiente	14	77,8	0	0	0	0	0	0	8	44,4	0	0	0	0	0	0	4	22,2	0	0
Satisfactorio	4	22,2	4	22,2	4	22,2	18	100	5	27,8	18	100	4	22,2	4	22,2	6	33,3	1	5,56
Destacado	0	0	14	77,8	0	0	0	0	0	0	0	0	14	77,8	14	77,8	0	0	17	94,4
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100

Fuente: Rúbrica de evaluación

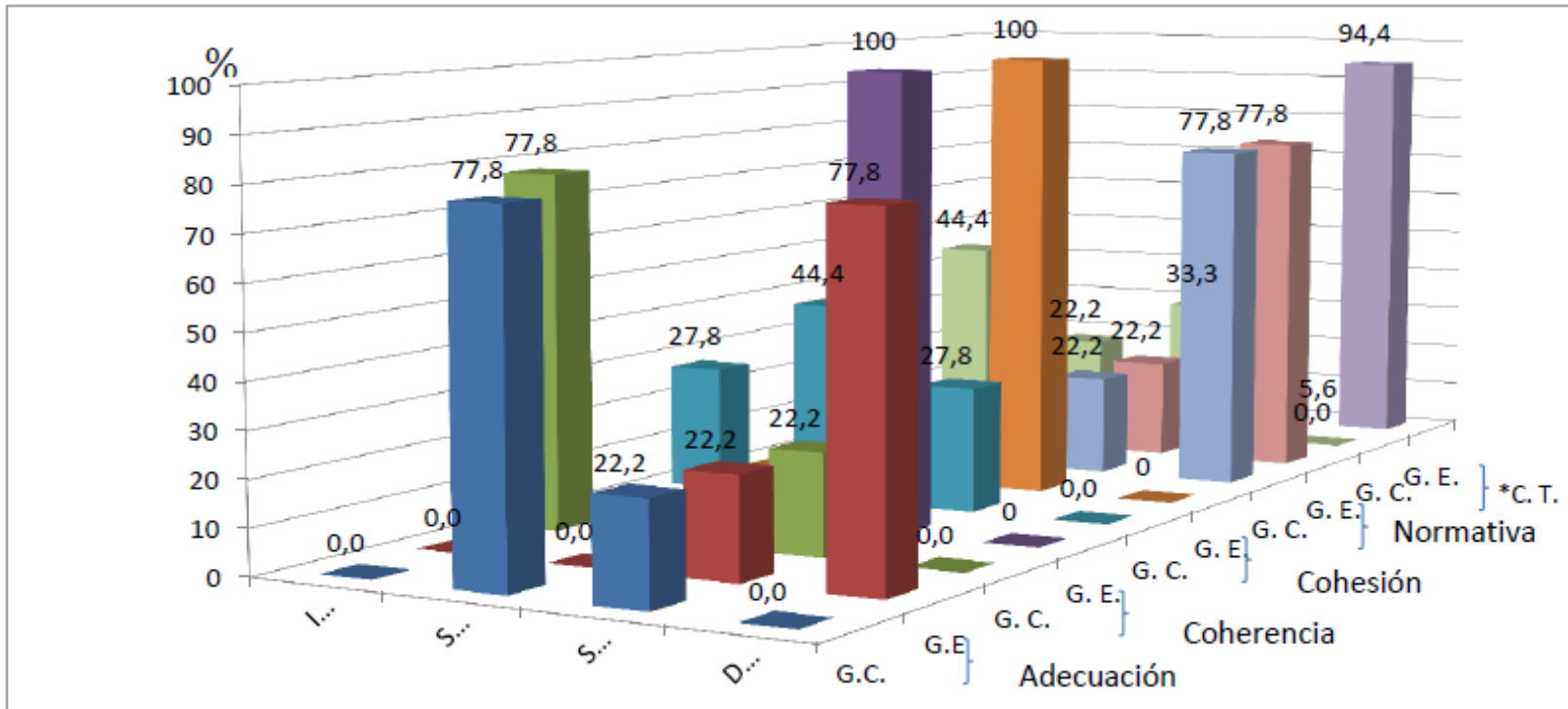


Figura 13: Comparación del logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo control y experimental según la evaluación de salida

Fuente: Tabla 25

*C.T.: Contenido del texto

Interpretación:

En la tabla se observa que existe porcentualmente una diferencia del logro de nivel de producción de textos a favor del grupo experimental. Se observa que el mayor logro está relacionado a los indicadores de *adecuación* (77,8% en el nivel destacado) y *contenido del texto* (94,4% en el nivel destacado). *En los indicadores coherencia y cohesión el 100% se ubicó en el nivel satisfactorio.* En el indicador *normativa* ambos grupos lograron el mismo resultado (77, 8% se ubicaron en el nivel destacado).

Estos resultados (77,8% del grupo experimental se ubicó en el nivel destacado en el indicador *adecuación*) revelan que los estudiantes han logrado utilizar un lenguaje adecuado al tipo de texto, la intención comunicativa en su texto fue explicativa, además consideró todos los elementos de la estructura del texto expositivo sin descuidar uno. Se puede afirmar que las orientaciones didácticas en el indicador *adecuación* fueron pertinentes y los procedimientos propuestos en el Modelo de enseñanza interestructurante fueron efectivos.

Otro de los resultados destacados del grupo experimental está relacionado con el *contenido del texto*. El 94,4% logró ubicarse en el nivel

destacado en el indicador *contenido del texto*. Este logro se debe a que el MEI promovió permanente la lectura para la escritura. Esta estrategia demandó que el estudiante busque y comprenda información confiable y suficiente para escribir sobre el tema planteado.

Considerando que los indicadores de *coherencia y cohesión* son propiedades textuales que requieren del escritor un proceso de maduración en la escritura, se puede afirmar que los resultados son satisfactorios. A partir de esta experiencia es necesario promover y fortalecer más talleres de lectura y escritura no solo en los cursos de Comunicación, sino en todas las asignaturas. De esta forma los docentes universitarios estaríamos asumiendo un compromiso con el fortalecimiento de la cultura de la escritura en la universidad.

4.5 Contrastación de la hipótesis de investigación

4.5.1 Verificación de la distribución estadística de los datos

Para el empleo de los modelos estadísticos, previamente se ha verificado si los datos se ajustan a una distribución normal, mediante la evaluación de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, según los procedimientos que a continuación se exponen:

i. Planteamiento de hipótesis estadísticas de bondad de ajuste

Hipótesis nula (Ho): Los datos tienen una distribución normal.

Hipótesis alterna (Ha): Los datos no están distribuidos normalmente.

ii. Nivel de significación: $\alpha=0,05$

iii. Estadígrafo de evaluación

El estadígrafo de prueba que se ha empleado para la contrastación estadística es la bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, cuya expresión matemática es como sigue.

$$D_n = \mathit{Sup}_{-\infty < x < \infty} |S_n(x) - F_o(x)|$$

iv. Cálculo del estadígrafo de evaluación

Empleando el software estadístico SPSS, se ha obtenido los siguientes resultados:

Resultados de la aplicación de la evaluación de Kolmogorov-Smirnov

	EEGC ^a	EEGE ^b	ESGC ^c	ESGE ^d	PDAGE ^e
Nº	18	18	18	18	18
Kolmogorov-Smirnov	0,893	0,77	1,3	1,875	0,77
Nivel crítico de la evaluación.	0,403	0,594	0,068	0,002	0,582

^a EEGC: Evaluación de entrada del grupo control.

^b EEGE: Evaluación de entrada del grupo experimental.

^c ESGC: Evaluación de salida del grupo control.

^d ESGE: Evaluación de salida del grupo experimental.

^e PDAGE: Diferencia de datos apareados del grupo experimental.

v. Decisión

Como el nivel crítico de la evaluación (p_value) es mayor que $\alpha = 0,05$, entonces no se rechaza la hipótesis nula. A excepción de las calificaciones obtenidas en la evaluación de salida del grupo experimental.

Conclusión

Los datos se ajustan a una distribución normal, a excepción de las calificaciones obtenidas en la prueba de salida del grupo experimental. Con un nivel de significación del 5%.

4.5.2 Contrastación de las hipótesis específicas de investigación

La comprobación de la distribución normal de los datos, permite utilizar los modelos paramétricos, en caso contrario se debe aplicar los modelos no paramétricos para la verificación de las hipótesis que a continuación se muestra:

A. Evaluación de hipótesis respecto a la evaluación de entrada

Hipótesis específica 1

El nivel de producción de textos expositivos, antes de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante, es insuficiente en los estudiantes de primer año (G.E y G.C.) de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG en el año 2015.

i. Formulación de hipótesis estadística

Hipótesis nula (Ho): El nivel de producción de textos es suficiente antes de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes del G.C. y G.E.

$$H_a: \mu = 10$$

Hipótesis alternativa (Ha): El nivel de producción de textos es Insuficiente antes de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes del G.C. y G.E.

$$H_a: \mu \leq 10$$

ii. Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

iii. Estadígrafo de evaluación

Como $n < 30$, se aplica la prueba de t de Student, cuyo estadígrafo de prueba es:

$$T_c = \frac{\bar{X} - \mu_0}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$$

iv. Zona de aceptación y de rechazo



Zona de aceptación: $< - 1,74 ; \infty >$

Zona de rechazo : $< -\infty ; -1,74]$

v. Resultados de la aplicación del estadígrafo de evaluación

Reemplazando los datos de la tabla 9 en el estadígrafo de evaluación se tiene:

Tabla 26: Estadígrafo de evaluación

Grupo	Estadísticos	Evaluación de entrada	Tc
Control	Nº alumnos(n)	18	
	Media	7,44	Tc = -9,06
	Desviación estándar	1,199	
Experimental	Nº alumnos(n)	18	
	Media	7,44	Tc = -7,63
	Desviación estándar	1,423	

Fuente: elaboración propia

vi. Regla de Decisión

Como $T_c \notin < - 1,64 ; \infty >$, entonces se rechaza H_0 .

Conclusión:

El nivel de producción de textos es insuficiente antes de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes del G.C. y G.E., con un nivel de significación del 5%.

B. Contrastación de hipótesis respecto al postest

Hipótesis específica 2

El nivel de producción de textos expositivos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante están en el nivel satisfactorio en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG en el año 2015.

Debido a que las calificaciones del grupo experimental no tienen una distribución normal se aplicó la prueba no paramétrica de la distribución binomial y es como sigue:

i. Formulación de hipótesis estadística

Hipótesis nula (H₀): La distribución proporcional del nivel de producción de textos expositivos en el nivel satisfactorio es inferior o igual que 0,68.

$$H_0: P_{\text{Satisfactorio}} \leq 0,68$$

Hipótesis alternativa (H_a): La distribución proporcional del nivel de producción de textos expositivos en el nivel satisfactorio es mayor que 0,68.

$$H_a: P_{\text{Satisfactorio}} > 0,68$$

ii. **Nivel de significancia:** $\alpha = 0,05$

iii. **Estadígrafo de prueba**

Se aplicó la prueba no paramétrica de la distribución de la binomial.

$$P[X = x] = \binom{n}{x} p^x (1 - p)^{n-x} \quad \text{donde: } x \in N = \{0,1,2, \dots, 18\}$$

iv. **Zona de aceptación y de rechazo**

Se utilizó el nivel crítico de la prueba (Significación asintótica unilateral), tal que si:

Significación asintótica unilateral $> 0,05$, se acepta H_0 .

Significación asintótica unilateral $< 0,05$, se rechaza H_0 .

v. **Resultados de la aplicación del estadígrafo de evaluación**

$$P[X \geq 16] = \binom{18}{16} 0,68^{16} (1 - 0,68)^2 = 0,042$$

vi. **Decisión**

Como el valor de la significación asintótica unilateral = $0,042 < 0,05$, entonces se rechaza H_0 .

Conclusión:

La distribución proporcional del nivel de producción de textos expositivos en el nivel satisfactorio es mayor que 0,68, con un nivel de significación del 5%". Con lo cual queda verificada que después de la aplicación del Modelo de enseñanza

interestructurante, los estudiantes están mayoritariamente en el nivel satisfactorio.

C. Contrastación de hipótesis con respecto a la comparación del nivel de producción de textos del grupo control y el grupo experimental

Hipótesis específica 3

Existe una diferencia significativa entre el nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de entrada y de salida del grupo control y experimental del primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG en el año 2015.

La contrastación de la hipótesis específica de investigación se realizó en dos momentos, una de ellas para el pretest y el otro para el posttest.

C.1. Contrastación de la hipótesis estadística en el pretest

Según la tabla 12, las calificaciones de la prueba de entrada en el grupo control y el experimental resultaron tener una distribución normal, por ello se empleó la prueba estadística paramétrica.

i. Formulación de hipótesis estadística

Hipótesis nula (H₀): Existe una igualdad significativa en el nivel de producción de textos del grupo control y el grupo experimental en el pretest.

$$H_0: \mu_{G.C.} = \mu_{G.E.}$$

Hipótesis alternativa (Ha): Existe una diferencia significativa en el nivel de producción de textos del grupo control y el grupo experimental en el pretest.

$$H_a: \mu_{G.C.} \neq \mu_{G.E.}$$

ii. **Nivel de significación: $\alpha = 0,05$**

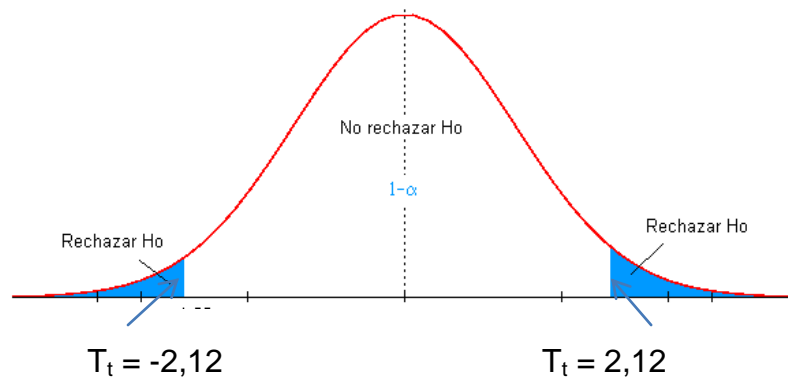
iii. **Estadígrafo de evaluación**

Mediante la prueba de Levene para igualdad de varianzas, obtenida del programa estadístico SPSS, se determina que las varianzas son iguales ($F = 0,804$ y $p\text{-value} = 0,376$). Por lo cual se aplicó la prueba paramétrica de t de Student para varianzas poblacionales desconocidas pero iguales.

$$T_C = \frac{\bar{x}_C - \bar{x}_E}{\sqrt{\frac{S_C^2(n_C-1) + S_E^2(n_E-1)}{n_C+n_E-2} \left(\frac{1}{n_C} + \frac{1}{n_E} \right)}}$$

$$g. l. = n_1 + n_2 - 2$$

iv. Zona de aceptación y de rechazo



Zona de aceptación : $\langle -2,12 ; 2,12 \rangle$

Zona de rechazo : $\langle -\infty ; -2,12] \cup [2,12 ; \infty \rangle$

v. Resultados de la aplicación del estadígrafo de evaluación

Según la tabla 9, se tiene: $\bar{x}_1 = \bar{x}_2 = 7,44$, donde:

$$T_c = 0$$

vi. Regla de Decisión

Como $T_c = 0 \in \langle -2,12 ; 2,12 \rangle$, entonces se acepta H_0 .

Conclusión:

Existe una igualdad significativa en el nivel de producción de textos del grupo control y el grupo experimental en el pretest, con un nivel de significación del 5%.

C.2. Contrastación de la hipótesis estadística en el postest

Como las calificaciones del postest del grupo experimental no tiene una distribución normal, se empleó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney

i. Formulación de hipótesis estadística

Hipótesis nula (Ho): Existe una igualdad significativa en el nivel de producción de textos del grupo control y el grupo experimental en el postest.

$$H_0: M_{G.C.} = M_{G.E.}$$

Hipótesis alternativa (Ha): Existe una diferencia significativa en el nivel de producción de textos del grupo control y el grupo experimental en el postest.

$$H_a: M_{G.C.} \neq M_{G.E.}$$

ii. Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

iii. Estadígrafo de evaluación

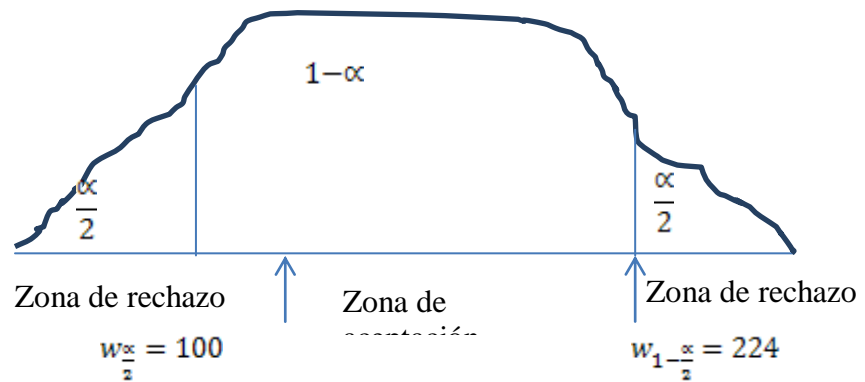
Se aplicó la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney, donde se utilizó la siguiente ecuación:

$$T = S - \frac{n_1(n_1 + 1)}{2}$$

iv. Zona de aceptación y de rechazo

En la tabla de Mann Whitney se tiene: $n_1 = 18$, $n_2 = 18$ y $\alpha = 0,05$, se encuentra el valor de $w_{\frac{\alpha}{2}} = 100$ y el valor de

$$w_{1-\frac{\alpha}{2}} = 18(18) - 100 = 224$$



v. Resultados de la aplicación del estadígrafo de evaluación

Hallando los valores de los estadísticos del estadígrafo de prueba se tiene:

Orden	Calificaciones	Rango LELI	Orden	Calificaciones	Rango SPRO
1	12	5,5	19	16	17
2	12	5,5	20	17	27
3	12	5,5	21	17	27
4	12	5,5	22	17	27
5	12	5,5	23	17	27
6	12	5,5	24	17	27
7	12	5,5	25	17	27
8	12	5,5	26	17	27
9	12	5,5	27	17	27
10	12	5,5	28	17	27
11	13	12,5	29	17	27

12	13	12,5	30	17	27
13	13	12,5	31	17	27
14	13	12,5	32	17	27
15	16	17	33	17	27
16	16	17	34	17	27
17	16	17	35	18	35,5
18	16	17	36	18	35,5
Total		173			493

$$T_c = S - \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} = 173 - \frac{18(18 + 1)}{2} = 2$$

vi. Regla de Decisión

Como $T_c \notin < -100; 224 >$, entonces se rechaza H_0 .

Conclusión:

Existe una diferencia significativa en el nivel de producción de textos del grupo control y el grupo experimental en el posttest, con un nivel de significación del 5%.

D. Contrastación de hipótesis respecto a los indicadores

Hipótesis específica 4

Existe diferencia en el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG en el año 2015.

i. Formulación de hipótesis estadística

Hipótesis nula (H₀): La distribución proporcional en los indicadores del nivel de producción de textos es mayoritariamente satisfactoria en los indicadores *Adecuación*, *Normativa* y *Contenido del texto*.

Hipótesis alternativa (H_a): La distribución proporcional en los indicadores del nivel de producción de textos es mayoritariamente destacado a excepción de los indicadores *coherencia* y *cohesión*.

ii. Nivel de significancia: $\alpha = 0,05$

iii. Estadígrafo de prueba

Se aplicó la prueba no paramétrica de la distribución de la binomial.

$$P[X = x] = \binom{n}{x} p^x (1 - p)^{n-x} \quad \text{donde: } x \in N = \{0,1,2, \dots, 18\}$$

iv. Zona de aceptación y de rechazo

Se utilizó el nivel crítico de la prueba (Significación asintótica unilateral), tal que si:

Significación asintótica unilateral $> 0,05$, se acepta H₀.

Significación asintótica unilateral $< 0,05$, se rechaza H₀.

v. Resultados de la aplicación del estadígrafo de evaluación

Indicador	Formulación de hipótesis	Niveles	Aplicación		
			f	$P[X \geq x]$	Decisión
Adecuación	H₀ :P _D ≤0,56 H_a :P _D >0,56	Satisfactorio	4	P[X≥14]=0,049	Como 0,049 < 0,05, entonces se rechaza H ₀ .
		Destacado	14		
		Total	18		
Coherencia	H₀ :P _s ≤0,84 H_a :P _s >0,84	Satisfactorio	18	P[X≥18]=0,043	Como 0,043 < 0,05, entonces se rechaza H ₀ .
		Destacado	0		
		Total	18		
Cohesión	H₀ :P _s ≤0,84 H_a :P _s >0,84	Satisfactorio	18	P[X≥18]=0,043	Como 0,0439 < 0,05, entonces se rechaza H ₀ .
		Destacado	0		
		Total	18		
Normativa	H₀ :P _D ≤0,56 H_a :P _D >0,56	Satisfactorio	4	P[X≥14]=0,049	Como 0,049 < 0,05, entonces se rechaza H ₀ .
		Destacado	14		
		Total	18		
Contenido del texto	H₀ :P _D ≤0,76 H_a :P _D >0,76	Satisfactorio	1	P[X≥17]=0,0478	Como 0,0478 < 0,05, entonces se rechaza H ₀ .
		Destacado	17		
		Total	18		

*P.S. : Proporción satisfactorio

*P.D.: Proporción destacado

Conclusión:

La distribución de las proporciones del nivel de producción de textos expositivos se distribuyen mayoritariamente en el nivel satisfactorio en los indicadores de *Cohesión* y *Coherencia* en proporciones similares ($P_S \geq 0,84$), mientras que en los demás indicadores la proporción mayoritaria se distribuye en el nivel destacado, siendo en mayor proporción entre ellos en el indicador *Contenido del texto* ($P_D \geq 0,76$) seguido por los indicadores *Adecuación* y *Normativa* ($P_D \geq 0,56$), con un nivel de significación del 5%.

4.5.3 Contrastación de la hipótesis general de investigación

Hipótesis general:

La aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante mejorará significativamente el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015.

i. Formulación de hipótesis estadística

Hipótesis nula (Ho): Después de aplicarse el Modelo de enseñanza interestructurante el nivel de producción de textos se mantiene.

$$H_0: \mu_{\text{después}} = \mu_{\text{antes}}$$

Hipótesis alternativa (Ha): La aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante mejora el nivel de producción de textos.

$$H_a: \mu_{\text{después}} > \mu_{\text{antes}}$$

ii. Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

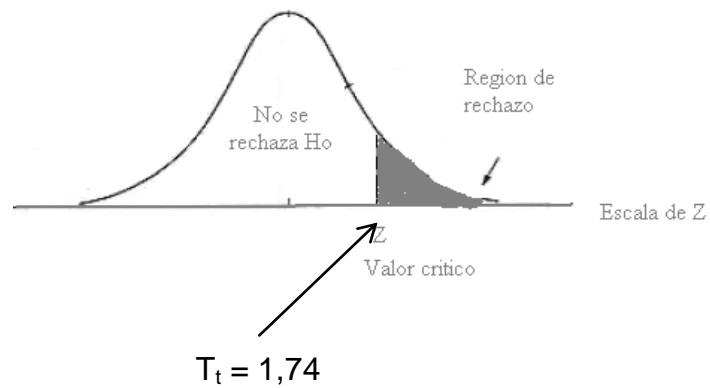
iii. Estadígrafo de evaluación

Comprobada las diferencias de las calificaciones del pretest y postest del grupo experimental tienen una distribución normal, se aplicará la prueba de t de Student para datos relacionados.

$$T_C = \frac{\bar{D}}{S_D / \sqrt{n}}$$

$$S_D^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (D_i - \bar{D})^2}{n-1}$$

iv. Zona de aceptación y de rechazo



Zona de aceptación de H_0 : $<-\infty ; 1,74 >$

Zona de rechazo de H_0 : $[1,74 ; \infty >$

v. Resultados de la aplicación del estadígrafo de evaluación

Hallando los valores del estadígrafo de prueba se tiene:

Grupo	Estadísticos	Valor Estadígrafo	T_c
Experimental	N° alumnos(n)	18	$T_c = \frac{\bar{D}}{S_D / \sqrt{n}} = 34,122$
	Grados de libertad	17	
	Media de diferencias de medias (\bar{D})	9,611	
	Desviación estándar de diferencias de medias (S_D)	1,195	

vi. Regla de Decisión

Como $T_c = 34,122 \notin < -\infty ; 1,64 >$, entonces se rechaza H_0 .

Conclusión:

La aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante mejora el nivel de producción de textos, con un nivel de significación del 5%.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de los resultados se presenta teniendo como referente los objetivos de la investigación. Así, en primer lugar se aborda el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año en la evaluación de entrada. Luego, el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año en la evaluación de salida.

La explicación del nivel de producción de textos expositivos y medidas descriptivas de los estudiantes del grupo control y experimental, antes y después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante será fundamental. Asimismo, se analizarán las diferencias en el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante (MEI).

5.1 Nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de entrada

El primer objetivo de esta investigación fue identificar el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes ingresantes a la Escuela de Educación de la FECH-UNJBG en el año 2015. Los resultados (tabla 15) revelaron que el 100% de los estudiantes se ubica en el nivel insuficiente, es decir, no utiliza un lenguaje adecuado, sus textos no tienen coherencia y cohesión, además no aplican la normatividad y el contenido del texto es deficiente. Similares datos presentaron Ferruci y Pastor (2013) quienes afirmaron que el 82% de estudiantes ingresan al curso de Habilidades lingüísticas con un manejo incipiente de capacidades para la adecuada redacción de textos.

La situación, antes descrita revela el nivel de preparación que han recibido los estudiantes ingresantes en la etapa escolar. Al respecto, el Ministerio de Educación, en el año 2004, realizó una investigación para conocer el nivel de producción de textos de 800 estudiantes de quinto grado de secundaria y entre sus conclusiones planteó que “el hecho de que muchos estudiantes del nivel secundario tengan dificultades en diversos aspectos de la producción de textos puede tener serias consecuencias negativas para emplear funcionalmente la escritura como

medio de comunicación eficaz en otras áreas curriculares dentro de la escuela (monografías, pruebas, trabajos) y, lo que es más importante, en otros aspectos de la vida cotidiana fuera de la escuela” (p. 183). Habiendo detectado el nivel de escritura de los estudiantes de primer año, surge la necesidad de plantear y ejecutar propuestas pedagógicas que desarrollen y fortalezcan la competencia escritural.

5.2 Nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de salida

Al aplicar la evaluación de salida se obtuvo los siguientes resultados:

El 77,8% de los estudiantes del grupo control en la evaluación de salida están en el nivel suficiente, mientras que el 22,2% están en el nivel satisfactorio (tabla 16). Por otro lado, el 88,9% de los estudiantes del grupo experimental están en el nivel satisfactorio y el resto 11,1% están en el nivel destacado (tabla 17).

Los mejores resultados alcanzados por el grupo experimental se pueden explicar a partir del Modelo de enseñanza empleado. En necesario precisar que en el grupo control se trabajó con un Modelo

tradicional que implica la enseñanza de la lengua escrita desligada del proceso de escritura, es decir, se ocupa de transmitir el conocimiento relacionado al texto y las propiedades gramaticales y normativas que este debe reunir complementados con ejemplos aislados y descontextualizados. Sin embargo, en el grupo experimental se aplicó el Modelo de enseñanza interestructurante que enfatiza la enseñanza de la lengua escrita en contextos reales o verosímiles, es decir, enfrenta al estudiante a la tarea de escribir un texto expositivo relacionado al contexto académico en el que se encuentra. A partir de esta situación, se le brinda los conocimientos y estrategias para que pueda transitar, con el acompañamiento del docente, por todo el proceso de la escritura de su texto.

Al respecto, Morales y Espinoza (2005) en su investigación etnográfica *Desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios* afirman que “para lograr la formación de los estudiantes como escritores, es fundamental permitirles experimentar el acto de escribir como verbo transitivo, es decir, escribir textos concretos, con propósitos y audiencia reales. Igualmente, es necesario crear situaciones en las que puedan percibirse como escritores, en las que puedan hacer lo que normalmente se hace en situaciones reales en el proceso de escritura”. El Modelo de

enseñanza interestructurante aplicó estrategias que brindan al estudiante la posibilidad de experimentar todo el proceso de escritura de un texto con el acompañamiento del docente, a diferencia del Modelo tradicional en el que se enfoca la enseñanza de los aspectos teórico prácticos de la lengua escrita desvinculados del contexto académico del estudiante y sin el acompañamiento del docente en el proceso de la escritura de textos reales.

5.3 Nivel de producción de textos expositivos antes y después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante

En la tabla 20, se observa que en la evaluación de entrada el 100% de los estudiantes del grupo control se ubicaron en el nivel insuficiente, pero en la evaluación de salida un 77,8% logró el nivel suficiente, solo un 22,2% alcanzó el nivel satisfactorio y 0,0% en el nivel destacado. Del otro lado, el 100% del grupo experimental, al igual que el grupo control, se ubicó en el nivel insuficiente, pero en la evaluación de salida ningún estudiante permaneció en ese nivel, logrando ubicarse un 88,9% en el nivel satisfactorio y un 11,1% en el nivel destacado.

Estos resultados evidencian que el Modelo tradicional de enseñanza de la escritura no es del todo infructuoso, pues ha logrado que

el 77,8% alcance el nivel suficiente y un 22,2% el nivel satisfactorio. Sin embargo se observa mejores resultados en el grupo experimental, ya que un 88,9% han logrado el nivel satisfactorio y un 11,1% el nivel destacado. En ambos Modelos se considera importante poseer conocimientos sobre el texto, tipos de texto y sus propiedades. No obstante, la peculiaridad del Modelo tradicional es la trasmisión de conocimientos teóricos relacionados al texto y sus aspectos gramaticales, que no son suficientes para que el estudiante logre escribir. Al respecto, Ferruci y Pastor (2013) afirmaron “pese a que la mayoría de los alumnos evaluados posee conocimientos básicos sobre cómo redactar un texto académico, estos son insuficientes para su inserción en la vida universitaria y las demandas de esta en cuanto a la escritura” (p. 104)

Carlino realizó un estudio contrastivo documental de las Concepciones y formas de enseñar escritura académica de 125 universidades argentinas, australianas y estadounidenses y afirmó que “en la actualidad, la mayor parte de las universidades estadounidenses cuentan con un Programa de escritura del cual dependen diversificadas formas de ocuparse de ella a lo largo y ancho de los estudios universitarios: centros de escritura, tutores y compañeros de escritura, materias de escritura intensiva, talleres para docentes, etc.”. Caso similar

sucede en las universidades australianas y recientemente en las universidades argentinas. La aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante involucra parte de las acciones pedagógicas que estas universidades han declarado exitosas, entre ellas: escritura con acompañamiento y compañeros de escritura.

5.4 Diferencias en el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos

El nivel de producción de textos expositivos fue determinado a partir de cinco indicadores: *adecuación*, *coherencia*, *cohesión*, *normativa* y *contenido del texto*. En cada indicador, se puede alcanzar el nivel insuficiente, suficiente, satisfactorio y destacado. De acuerdo a los resultados presentados en la tabla 25, en los indicadores de *adecuación* y *normativa*, un 22,2% se ubicó en el nivel satisfactorio y un 77,8% en el nivel destacado. En el indicador *cohesión* y *coherencia*, un 100% logró el nivel satisfactorio. En el indicador *contenido del texto* un 5,6% se ubicó en el nivel satisfactorio y un 94,4% en el nivel destacado.

A partir de estos resultados se puede afirmar que la aplicación del MEI ha producido un mayor logro en el nivel de producción en el indicador *contenido del texto*, seguido por *normativa* y *adecuación* y

finalmente por los indicadores de *coherencia* y *cohesión*. Fabbri y Pinto en 1999 ejecutaron una investigación para trabajar textos expositivos a partir de una propuesta que interrelacionaba la lectura, oralidad y escritura, a partir de su experiencia llegan a afirmar que “el nivel de conocimientos acerca del tema sobre el cual se escribe incide en la eficiencia del texto producido” (p. 1). El indicador *contenido del texto* refleja el nivel de conocimiento estructurado que posee el escritor como resultado del proceso de búsqueda, comprensión y selección de la información. Lo peculiar de estos procedimientos, en el Modelo de enseñanza interestructurante, es que el estudiante busca, comprende y selecciona información a nivel individual y luego intercambia con sus compañeros de grupo para enriquecer sus fuentes de información.

Los indicadores *normativa* y *adecuación* mejoraron considerablemente con la aplicación del MEI. Esto se debe a que el Modelo propuesto considera a la escritura como un proceso, en tal sentido, el estudiante además de planificar y textualizar procedió a revisar su texto aplicando la autoevaluación y la coevaluación. Estos procedimientos contribuyeron a que el estudiante pueda reflexionar en torno a su escrito y mejorar aspectos de tildación, uso de la letra, citación; además del uso adecuado del lenguaje en un texto expositivo. Al

respecto, Vargas (2005) manifestó que “la revisión entre pares ha demostrado ser una herramienta de trabajo muy interesante para que los estudiantes asuman un papel mucho más consciente y responsable en su tarea como escritores de textos académicos” (p. 118).

Es fundamental resaltar que la revisión, en el proceso de la escritura, no fue ejecutada por el docente de manera directa, es decir, no se detectaron ni marcaron los errores que debían corregirse. Más bien, el docente orientó al estudiante en la revisión de su texto y sus compañeros le alcanzaron algunas sugerencias. En relación a este aspecto, Espinoza afirmó que “si se modifica y mejora el texto, a través de la corrección, se garantiza un buen texto. En cambio, si se interviene sobre el escritor, su concepción, su competencia, se garantiza un escritor autónomo y competente, y, en consecuencia, muchos textos excelentes en lo sucesivo” (p. 12). El MEI promovió la escritura de borradores; esta experiencia concientizó cada vez más al estudiante a superar las dificultades en su escritura.

La aplicación del MEI logró que el 100% de los textos expositivos se ubicaran en el indicador “coherencia” y “cohesión” en el nivel satisfactorio y ninguno en destacado. Miras explica que “las reglas que

rigen las producciones escritas son más estrictas que en lo oral, lo que plantea mayor rigor y precisión a nivel de su significado (...), así como mayor rigor en la organización del texto en los niveles de enunciación y composición (frase, enunciado, párrafo, texto), según el género y en atención a ciertas convenciones del discurso, lo que requiere exigentes niveles de procesamiento y de selección y organización de las ideas que determinan elevados procesos de pensamiento” (citado por Serrano, p. 109). Escribir textos coherentes y cohesionados demanda no solo conocimiento y aplicación de este tipo de recursos durante un periodo breve; sino experiencia permanente en situaciones reales de escritura. Considerando que el Modelo de enseñanza interestructurante se aplicó durante una unidad de aprendizaje, los resultados son plausibles. Sin embargo, es necesario fortalecer la escritura epistémica en las demás asignaturas de la carrera de formación profesional de manera permanente.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA DE UN MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

6.1 Fundamentos del Modelo de enseñanza interestructurante de la escritura

6.1.1 Fundamento epistemológico

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vigotsky (1979), el conocimiento es un fenómeno profundamente social, es decir, la experiencia social moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo, y en esta experiencia, el lenguaje tiene un papel fundamental porque se constituye en nuestra primera vía de contacto mental y de comunicación con otros.

Luria, discípulo de Vigotsky, enfatizó la relación entre lenguaje y pensamiento explicando que es la forma más elevada de la actividad del hombre. Gracias a los códigos del lenguaje, puede ir más allá de la

percepción sensorial directa del mundo exterior y logra formar conceptos, plantear conclusiones y resolver problemas complejos.

En relación al lenguaje escrito, McLeod y Soven, consideraron que la escritura es “como una forma de objetivizar el pensamiento, de ayudar a separar al conocedor de lo conocido” (1992, p. 3). En otras palabras, escribir es una forma de pensar en el papel. Estas investigadoras, plantearon también que la escritura es “un modo de aprender”, en el sentido que es utilizado por los profesores en las diferentes asignaturas bajo la modalidad de tareas formales de escritura.

Bereiter y Scardamalia, presentan dos modelos de procesos de composición para entender la escritura en los universitarios: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. El primero explica los procesos de escritura inmaduros, mientras que el segundo se refiere a los procesos utilizados por los escritores maduros. Considerando las características de la formación profesional universitaria es fundamental que los estudiantes accedan no solo a decir el conocimiento, sino principalmente a transformar el conocimiento. Este último, implica comprensión profunda de la información seleccionada (a través de comparaciones de autores y enfoques), escritura de borradores, revisión

de estos hasta construir un nuevo texto. Esta forma de prácticas escriturales evidencia el valor epistémico de la escritura, en el sentido que lo convierte en una herramienta, no solo capaz de reproducir conocimiento, sino de construir conocimiento.

6.1.2 Fundamento psicológico

El aprendizaje es uno de los tópicos más estudiados por diversas disciplinas. A lo largo de la historia se han postulado teorías del aprendizaje que procuran explicarla, entre ellas tenemos a la teoría conductista y cognitiva.

Los psicólogos conductistas encabezados por Skinner conciben el aprendizaje como un cambio de conducta que puede ser observable. En esta perspectiva, se plantea el aprendizaje como un modelo estímulo-respuesta; consideran que el aprendizaje proviene de factores externos, por ello a mayor número de repeticiones de estímulos se fortalece la repetición de la respuesta y se busca debilitar aquellas conductas consideradas inadecuadas. Esta concepción de aprendizaje asume que los alumnos se comportan de forma estandarizada para realizar operaciones que deben manifestarse en respuestas similares.

Considerando que para el conductismo lo importante es el cambio de conducta observable, que puede ser cuantificable, queda relegada la posibilidad de estudiar los procesos mentales humanos. Para el conductismo la diversidad de procesos mentales de los estudiantes no es aprendizaje, ya que este es entendido como un cambio de la conducta perdurable en el corto o largo plazo.

Por otro lado, la teoría cognitiva entiende que si el proceso de aprendizaje conlleva el almacenamiento de la información en la memoria, no es necesario estudiar los procedimientos de estímulo-respuesta sino atender a los sistemas de retención y recuperación de datos, a las estructuras mentales donde se alojarán estas informaciones y a las formas de actualización de estas.

Estas teorías del aprendizaje sustentan estudios relacionados a la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Así, investigaciones sobre la escritura han desarrollado dos enfoques diferentes, que de acuerdo a la explicación de Martínez (2009) aluden a dos dimensiones de la expresión escrita: Una de ellas está centrada en el proceso y su objetivo es detectar las habilidades cognitivas que supuestamente desarrolla el sujeto al expresarse por escrito. La otra dimensión está referida al producto y tiene

como objetivo analizar las estructuras textuales y las características formales del texto.

En Europa y EE.UU., hasta finales de 1970 predominaba el enfoque centrado en el producto. Esto se explica por la fuerte influencia, en ese entonces, de la psicología conductista. Hasta 1980, se produjo un cambio de perspectiva en el análisis de la expresión escrita, surgiendo el enfoque procesual que ha sido ampliamente desarrollado gracias a la psicología cognitiva. Esta perspectiva deriva del paradigma fenomenológico interpretativo. Martínez nos explica que “el análisis del proceso complejo de la escritura ha permitido establecer diversos subprocesos. Además, los análisis de las etapas permiten intuir la complejidad del mismo y las implicaciones para la enseñanza” (2009, p.16).

La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura: Flower y Hayes; Collins y Gentner; Smith; Perera; Scardamalia y Bereiter. Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe. En este sentido, estudian en detalle tres grandes temas:

1. Los subprocesos de la escritura: planeación, redacción, y revisión.
2. Diferencias entre escritores expertos y novatos.
3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el escritor tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, cohesión, ortografía, entre otros.

De esta manera, la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir en países hispanohablantes (Cassany, 1997 y Teberosky, 1993) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y

recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo).

La escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como percepción, atención, memoria y pensamiento. Para Cuervo y Flórez (1996), los supuestos básicos que subyacen en los modelos cognitivos sobre la composición escrita son:

- La escritura supone procesos y actividades cognitivas, que a su vez implican subprocesos organizados en un sistema global.
- La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo.
- Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de escritura) y externas (contexto comunicativo y audiencia).

Es destacable el aporte de los modelos cognitivos para la escritura. Sin embargo, están ausentes otros aspectos comprometidos en el proceso escritural. Al respecto, De Zubiría explica que “la interdependencia es un principio según el cual las cosas y los sucesos están íntimamente integrados, escalonados en un proceso interrelacionado” (2006, p.9). En la presente investigación se considera que la producción de un texto escrito es complejo y por lo tanto debe involucrar no solo aspectos cognitivos, sino también socioafectivos, prácticos y metacognitivos. La necesidad de entender la integración de estos aspectos atañe al docente y al aprendiz, de esta forma se logrará optimizar el proceso escritural y por ende el texto final.

De Zubiría (2006), al igual que Vigotsky, Wallon y Merani, considera que todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos, deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos. En ese sentido manifestó:

(...) no nacemos con los conceptos o las redes conceptuales instaladas en nuestro cerebro y tampoco nacemos con las competencias interpretativas, deductivas o argumentativas formadas. Éstas y aquéllos, se

desarrollan gracias al trabajo intencional y trascendente de los mediadores de la cultura; y por tanto, son susceptibles de modificación. Incluso – y tal como sostiene Feuerstein – en sentido negativo, ya que si no se reta la mente humana, si no se le exige a un nivel mayor al alcanzado en sus realizaciones actuales, terminamos por acomodarnos a “la media” y nos dormimos desperdiciando capacidad y potencialidad, como lo sabemos quienes hemos visto cómo se desperdicia talento y potencialidad por falta de una escuela desarrollante atendiendo a niños y jóvenes llenos de ilusiones y posibilidades, pero carentes de mediación de calidad (2006, p. 16).

Es fundamental la mediación para lograr el aprendizaje, por tal razón, se tiene en cuenta los aportes de Lev Vigotsky (1979) quien explicó que el conocimiento más que ser construido por el aprendiz, es co-construido entre el estudiante y el medio sociocultural que lo rodea por lo que todo aprendizaje siempre involucra a más de un ser humano. Una de sus más importantes propuestas es la "zona de desarrollo proximal", que es el área que existe entre la ejecución espontánea que realiza el

aprendiz utilizando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo (las pistas o claves que el docente le da para facilitar su trabajo o incluso el apoyo emocional para que confíe en sí mismo).

Por su parte, Jerome Bruner, utiliza la metáfora andamiaje para referirse a la importancia de las ayudas durante el proceso enseñanza aprendizaje. El andamiaje posibilita el desarrollo cognitivo de los estudiantes principiantes. Así, a través de la práctica guiada, con el apoyo del docente y sus compañeros más capacitados, los estudiantes son capaces de participar activa y eficazmente en las actividades de escritura. Además, el andamiaje ayuda al docente a valorar y rediseñar estrategias que pueden ser optimizadas, de esta forma, el docente y estudiante experimentan una retroalimentación constante (Delmastro, 2008).

Para que las actividades de andamiaje y mediación docente sean efectivas, Applebee (1986), planteó una serie de criterios que se tiene en cuenta en la propuesta de enseñanza:

- La intervención instruccional del docente debe estar focalizada en el estudiante hasta lograr que este internalice los aprendizajes y los haga suyos.
- Las actividades de aprendizaje deben estar relacionadas con el conocimiento y habilidades que los estudiantes poseen, pero a la vez deben aportar a su progreso permanente.
- Las actividades de aprendizaje deben estar organizadas y secuenciadas de tal forma que el estudiante las pueda ejecutar con naturalidad.
- Las actividades deben ser ejecutadas con la cooperación permanente del docente.
- Los estudiantes asumen mayor autonomía en su aprendizaje y colaboran más con sus pares a medida que progresan en sus conocimientos y capacidades.

El rol de la mediación (planteado por Vigotsky) y el andamiaje (propuesto por Bruner) es enfatizado por Feuerstein (1999) al hablar de la

"experiencia de aprendizaje mediado" (citado por Ramírez y Chávez, 2012, p. 8) que consiste en exponer al aprendiz a una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje a través del mediador - docente con el propósito de incrementar su potencial cognitivo que le ayudará a seguir aprendiendo de manera autónoma en diversos contextos y de manera significativa.

6.1.3 Fundamento pedagógico

En los años 70 surge el concepto de enfoque relacionado al método. En los 80, lingüistas y profesionales de la enseñanza de las lenguas modernas determinan que el término enfoque orienta la elección del método entre otros aspectos. Posteriormente, los enfoques de enseñanza y las concepciones de la enseñanza generan desencuentros semánticos, que presentan bases conceptuales y epistemológicas comunes. Fuensanta (2012, p. 63) explicó que los *enfoques de enseñanza* “describen cómo enseñan los profesores en base a las intenciones y estrategias que utilizan y las *concepciones de la enseñanza* describen las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza y a las que subyacen también propósitos y estrategias que ponen en funcionamiento cuando enseñan”.

A partir de la revisión de los reportes de investigación de Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi (2007) y Gibbs y Coffey (2004) presentados por Fuensanta (2012) se considera que si un profesor es consciente de la influencia que ejerce la forma de enfocar la enseñanza en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes estará más predispuesto a transitar de un enfoque a otro, y si tiene la oportunidad de participar en programas de mejora de la docencia, los resultados pueden ser más satisfactorios.

El enfoque que se asume en la construcción de un modelo de enseñanza es el comunicativo funcional. Al respecto, Vas (2011, p. 39) explicó que “...el objetivo no será el desarrollo de la competencia lingüística sino el de la competencia comunicativa, lo que derivará en transformaciones profundas en la enseñanza de la lengua hasta ese momento centrada en una formación esencialmente gramatical”. En consecuencia, la propuesta pretende ir más allá de la transmisión de contenidos gramaticales y procura espacios para el desarrollo cognitivo, socioafectivo, práctico y metacognitivo que ayude al estudiante a escribir textos expositivos en el ámbito académico.

Cassany (1997), Lomas (1999) y Marín (2008) presentan algunas características del enfoque comunicativo funcional:

- La lengua es entendida como una forma de acción o actividad que adquiere un objetivo específico según sus emisores-receptores.
- La lengua es un instrumento múltiple como medio expresivo.
- Una palabra fundamental para identificar a este enfoque es el uso.
- Se propone la preparación de personalidades autónomas y críticas.

A la luz de este enfoque, enseñar y aprender lengua conlleva al desarrollo de la competencia comunicativa, expresión acuñada por Hymes en 1964. La competencia comunicativa es entendida como un conjunto de capacidades desarrolladas que permitirá a las personas comprender y producir mensajes requeridos en diversos contextos o situaciones comunicativas en las que se encuentre. En esta investigación se procuró desarrollar la competencia comunicativa a través de la escritura de textos expositivos que son requeridos en el contexto de formación profesional en el que están involucrados los estudiantes universitarios.

En síntesis, la propuesta del Modelo de enseñanza interestructurante hace referencia a un arquetipo teórico metodológico que en su estructura interrelaciona los aspectos cognitivos, socioafectivos, prácticos y metacognitivos que pretende orientar la producción de textos expositivos en el nivel superior. Para presentar un modelo integral y

factible de aplicar en otros contextos, se planteó la propuesta a partir de cuatro puntos medulares que de acuerdo con Julián De Zubiría (2006) sintetizan un modelo: Propósitos de enseñanza, conocimientos básicos, estrategias metodológicas y evaluación de la escritura.

6.2 Componentes del Modelo de enseñanza interestructurante

Para presentar un modelo integral y factible de aplicar en otros contextos, la propuesta considera cuatro puntos medulares que de acuerdo con Julián De Zubiría (2006) sintetizan un modelo: Propósitos, conocimientos básicos, estrategias metodológicas y evaluación.

6.2.1 Propósitos de enseñanza

Julián De Zubiría al igual que otros estudiosos considera que la pregunta fundamental que orienta un currículo, un área o una asignatura es el propósito, de lo contrario “no es posible enseñar conscientemente. De allí que es fundamental que el docente se pregunte ¿qué busco con la enseñanza?, ¿hacia dónde voy?, ¿de qué manera pretendo incidir en el aprendizaje o la formación de mis estudiantes?” (2002, p.19).

El modelo que se propone plantea el propósito de enseñanza en términos de competencia. Se asume la competencia como “un saber

actuar en un contexto particular (...) Para tal fin, se seleccionan o ponen en acción las diversas capacidades y recursos del entorno” (Minedu, Rutas de Aprendizaje en Comunicación, 2014, p.14). En el área de comunicación, este saber está relacionado a *la expresión y comprensión oral* y a *la comprensión y producción escrita*. Este estudio se ha enfocado en la producción escrita.

Trabajar en base a competencias implica un esfuerzo mayor de lo que demanda la enseñanza tradicional, pues ser competente va más allá del dominio de conceptos y procedimientos. En tal sentido, es necesario precisar algunas ideas básicas sobre el desarrollo de competencias:

- Significa que al final del proceso, el estudiante debe demostrar que sabe hacer algo y lo hace bien, por eso se habla de una actuación o desempeño idóneo.
- Las competencias son producto de la vivencia personal o colectiva. Estas experiencias, ayudan al estudiante a conocer sus procesos de aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje tienen que significar verdaderos retos que generen la necesidad de movilizar diversos saberes y recursos del entorno.

- El desarrollo de competencias, transita por dos etapas: En la primera, predomina las facultades mentales, pues el aprendiz necesita actuar con mucho cuidado pensando en lo que hace, ensayando y corrigiendo; en esta etapa es muy importante el acompañamiento del docente quien debe brindar orientación y retroalimentación permanente. La segunda etapa se caracteriza por la ejecución de las acciones con menos esfuerzo y atención porque se ha adquirido más experiencia.
- Para adquirir una competencia se necesita desarrollar un conjunto de procesos cognitivos, motores y socioafectivos debidamente integrados. Flores explica que “cada competencia comprende un conjunto de procesos que son diferentes a los de otras competencias. Estos procesos son recurrentes y se presentan cada vez que se desee poner en práctica una competencia” (2014, p. 48).

La competencia que se ha precisado en el modelo propuesto es: Produce, reflexivamente, textos expositivos breves con contenido de nivel universitario que evidencian coherencia, cohesión, adecuación, respeto a la normatividad propia del texto como resultado de un proceso de planificación, textualización y revisión.

La identificación de los procesos que comprende una competencia es fundamental _pues a partir de ellos_ se formulan las capacidades, entendidas como saberes delimitados de diverso tipo que se desarrollan y se ponen en acción para lograr una competencia. Después de su formulación, el docente debe generar situaciones para que se experimente cada uno de los procesos descritos; si uno de ellos falla, la competencia no será adquirida. En consecuencia, el diseño de las actividades de aprendizaje estará orientado a que el estudiante vivencie los procesos involucrados en el desarrollo de la competencia. Las capacidades propuestas, en una primera experiencia, son factibles de desarrollar en nueve sesiones de aprendizaje como a continuación se detalla:

Primera sesión:

- Identifica las características y partes de un texto expositivo.
- Reconoce las partes de un texto expositivo.

Segunda sesión:

- Reconoce los procedimientos que realiza cuando escribe un texto expositivo a través de la aplicación de un instrumento.
- Describe y experimenta las dos primeras subetapas de la etapa de planificación.

- Aplica las estrategias de lectura pertinentes en el proceso de búsqueda y selección de la información.

Tercera sesión:

- Organiza la información previamente seleccionada para escribir un texto expositivo.
- Elabora un esquema para la redacción de un texto expositivo breve.
- Valora el esquema de redacción de sus pares aplicando una ficha de coevaluación.

Cuarta sesión:

- Identifica los recursos empleados en un texto para lograr la coherencia y cohesión.
- Utiliza los recursos pertinentes para escribir párrafos coherentes y cohesionados.

Quinta sesión:

- Caracteriza los tipos de citas, según la norma APA, que pueden ser utilizados en la redacción de textos expositivos.

- Identifica el tipo de cita utilizado en los párrafos de desarrollo de un texto expositivo.
- Escribe la bibliografía de un texto expositivo.

Sexta sesión:

- Aplica los procedimientos y recomendaciones para escribir los párrafos de introducción y conclusión de un texto expositivo.

Séptima sesión:

- Describe las estrategias que pueden aplicarse en el proceso de revisión de un texto expositivo.
- Identifica los tipos de errores que suelen presentarse en un texto a partir de una rúbrica de evaluación de textos expositivos.

Octava sesión:

- Evalúa un texto expositivo escrito teniendo como referente una rúbrica de evaluación.

Novena sesión:

- Escribe una nueva versión de su texto expositivo, considerando las observaciones y sugerencias planteadas.

- Construye la evolución de su escritura a partir de la sistematización de sus borradores.

6.2.2 Conocimientos básicos

Para que el estudiante universitario pueda iniciar su experiencia en la producción de un texto expositivo necesita asimilar y fundamentalmente aplicar conocimientos de lingüística textual, además de conocimientos normativos propios de la redacción de textos académicos.

Conocimientos de lingüística textual:

- El texto expositivo: Concepto, estructura, características.
- Etapas del proceso de la escritura: Planificación, textualización y revisión.
- Subetapas de la planificación: Análisis de la necesidad comunicativa, Búsqueda y selección de la información, Organización de la información, Elaboración de un esquema.
- Coherencia: Concepto, clases.
- Cohesión: Concepto, recursos cohesivos (lexicales y gramaticales).
- Párrafo: Concepto, tipos de párrafo (introducción, desarrollo y conclusión).

- Estrategias de revisión de un texto.

Conocimientos normativos:

- Norma APA: Citas directas e indirectas, referencias bibliográficas.
- Aspectos ortográficos básicos: Signos de puntuación, uso de la letra y tildación.

6.2.3 Estrategias metodológicas

Para Pozo (1990) las estrategias son secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento o la utilización de la información. Por su parte, Beltrán (1996) considera que las estrategias son una especie de reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento dentro de un proceso continuo.

Las estrategias pueden ser de enseñanza y aprendizaje. La primera se refiere a las experiencias o condiciones que el docente crea para favorecer el aprendizaje del estudiante. La segunda alude a los procedimientos que el alumno adquiere y emplea de forma intencional para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

El Modelo de enseñanza interestructurante plantea estrategias metodológicas que involucra el uso de estrategias de enseñanza gestionadas por el docente y estrategias de aprendizaje que el estudiante aplicará con el acompañamiento del docente para consolidar su competencia en la producción de textos expositivos. Estas estrategias se aprecian en la secuencia didáctica de las sesiones de aprendizaje (ver anexo).

6.2.3.1 Modelamiento de la escritura

La estrategia de enseñanza que básicamente se utilizó fue la modelación del proceso de escritura. Este procedimiento consiste en demostrar cómo se transita por el proceso de escritura en base a una situación real. Así, el estudiante puede conocer cómo piensa, siente y actúa un escritor. Albert Bandura, fue quien promovió el aprendizaje de conductas por modelamiento y explicó que no solo se utiliza para que el estudiante observe buenos modelos y los imite; también se podía aprovechar para presentar modelos de conducta incorrectos con el propósito de informar a los estudiantes acerca de las consecuencias de su imitación.

En el Modelo de enseñanza interestructurante (MEI), se presentan modelos de textos escritos correctos e incorrectos para que el estudiante los observe e identifique sus características. Después del proceso de análisis, debe tomar la decisión de considerar como referente determinados modelos para imitarlos o para evitarlos.

6.2.3.2 Taller de lectura para la escritura

El Taller de lectura para la escritura (TLE), se constituyó en la estrategia de aprendizaje permanente como parte del Modelo de enseñanza interestructurante (MEI). De esta forma, el estudiante no le resta importancia a la lectura en el proceso de producción de textos escritos, más aun si se trata de textos expositivos. Al respecto, el Grupo Didactex asumió también esta postura y posicionó a la lectura, con propósitos específicos, en todas fases de la escritura: acceso al conocimiento (leer el mundo), planificación (leer para saber), producción textual (leer para escribir), revisión (leer para revisar). El MEI, plantea diversas actividades en las que la lectura es una acción fundamental en todas las etapas de escritura que se consideran en la investigación: planificación, textualización y revisión.

Estos talleres se ejecutaron en el aula de clase para que el docente pueda brindar a los estudiantes las orientaciones que ellos solicitaban. El producto de los talleres se compartía en el aula, además se publicaba, para su respectiva valoración, en el grupo cerrado de facebook: *Escritores noveles*.

6.2.4 Evaluación de la escritura

Teniendo en cuenta que las actividades de aprendizaje se trabajan en función al logro de una competencia, la evaluación gira en torno a esa competencia y para proceder de manera sistemática se siguieron los siguientes procedimientos:

6.2.4.1 ¿Para qué evaluaré?

- Aplicar una evaluación inicial para detectar el nivel de escritura con el que ingresa el estudiante universitario, para tal fin es más conveniente solicitar al estudiante que escriba un texto expositivo que aplicarle un examen escrito de conocimientos.
- Aplicar la evaluación del proceso escritural para que el docente pueda acompañar y orientar acertada y oportunamente al estudiante.

- Aplicar la evaluación de la versión final del texto expositivo escrito para identificar el nivel de producción de textos expositivos alcanzado por los estudiantes.

6.2.4.2 ¿Qué evaluaré?

Se evaluará la competencia y capacidades (ver propósitos de enseñanza del MEI)

6.2.4.3 ¿Cómo evaluaré?

Esta pregunta se refiere a la técnica de evaluación, que es entendida como un conjunto de acciones que conducen a la obtención de información. Teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de evaluación (texto expositivo escrito) lo más adecuado es la técnica de observación que puede ser aplicada en sus diversas modalidades:

- La observación no formal, permitirá realizar un seguimiento del proceso escritural del estudiante (mientras se desarrolla el taller de lectura para la escritura) sin que este se sienta observado ya que no se utiliza un instrumento.

- La observación semiformal se realiza cuando el estudiante ejecuta las actividades propuestas en cada sesión. El docente puede utilizar instrumentos de evaluación que le permitan registrar la evolución del estudiante sin necesidad de calificar.
- La observación formal se ejecuta al evaluar la versión final del texto expositivo a la luz de un instrumento de evaluación previamente elaborado.

6.2.4.4 ¿Con qué instrumentos se evaluará?

a. Rúbrica de evaluación

Considerando la naturaleza del objeto de evaluación (texto expositivo escrito) se utilizó, como instrumento, una rúbrica por las siguientes razones:

- Establece descripciones relacionadas a cada uno de los indicadores que se pretende evaluar.
- Establece el grado de desarrollo de cada indicador.
- La comunicación de resultados de la evaluación es más precisa.

b. Ficha de coevaluación

En la evaluación entre pares, los estudiantes utilizaron listas de cotejo que presentaban los indicadores pertinentes a la actividad o producto para orientar la valoración de los textos expositivos de sus compañeros(as) durante el proceso de la escritura.

c. Ficha de autoevaluación

La autoevaluación fue permanente (antes, durante y después del proceso de escritura). Antes del proceso, el estudiante respondió a una ficha de autoevaluación para identificar los procedimientos que realiza cuando escribe un texto expositivo. En el decurso de la textualización, valoró su producción a la luz de listas de cotejo. La versión final de su texto lo autoevaluó utilizando la rúbrica de evaluación de un texto expositivo.

6.2.4.5 Actividades metacognitivas

Para promover y fortalecer el autoconocimiento y autorregulación, al final de cada sesión de aprendizaje se ejecutaron actividades metacognitivas. Cada actividad giraba en torno a preguntas que invitaban al estudiante a pensar y repensar en los procedimientos realizados en cada una de las etapas de la producción de su texto. A esto se suma la actividad de sistematización de los borradores de su texto que culmina

con la construcción de un documento denominado *La evolución de mi escritura*.

A partir de lo antes expuesto, se puede observar que la evaluación en el Modelo de enseñanza interestructurante pretende superar la práctica tradicional de calificar el texto final de los estudiantes señalando sus errores sin opción a que sean corregidos para una nueva presentación. Vargas (2005) expresa que en “algunos casos solo aparece una nota y no hay una revisión real del trabajo” (p. 122). Esta situación es mucho más grave todavía porque el estudiante nunca sabrá qué significa la nota que le asignan. Por estas razones, el MEI propone una evaluación con procedimientos más dinámicos y participativos antes de la presentación final del texto expositivo.

6.3 Características del Modelo de enseñanza interestructurante

Con fines didácticos se presenta un cuadro comparativo de las características del Modelo de enseñanza interestructurante (MEI) en relación al Modelo tradicional para la enseñanza de la escritura.

Tabla 27.

Comparación entre el Modelo de enseñanza tradicional y el Modelo de enseñanza interestructurante para la producción de textos escritos

Modelo de enseñanza tradicional para la producción de textos	Modelo de enseñanza interestructurante para la producción de textos
La escritura de un texto no es orientado a partir de etapas. Solo se espera que el estudiante escriba aplicando sus conocimientos gramaticales y textuales.	La escritura de un texto es orientado a partir de sus etapas: planificación, textualización y revisión.
La enseñanza de la producción de textos enfatiza el desarrollo de conocimientos gramaticales y textuales.	La enseñanza de la producción de textos no solo brinda los conocimientos gramaticales y textuales. Enfatiza la enseñanza de la escritura a partir de sus etapas sus respectivos procedimientos.
Realiza prácticas de redacción a partir de oraciones que desarrollan diversos temas. En ocasiones trabaja con textos cortos seleccionados por el docente.	Realiza talleres de lectura para escritura, que tienen como base textos completos relacionados a un tema específico que será tópico de la escritura un texto propio.
La escritura de un texto es una tarea que debe realizar el estudiante de manera	La escritura de un texto es una experiencia que realiza el estudiante en interacción

independiente.	permanente con sus pares y el docente.
Los materiales que utiliza presentan los ejercicios que afianzan la aplicación de los conocimientos teóricos previamente desarrollados	Los materiales que utiliza presentan experiencias de escritura reales o verosímiles para cada una de las etapas de la producción de textos. Aprovecha la estrategia de modelamiento de la escritura.
Como la escritura de un texto es una tarea independiente, el acompañamiento del docente está ausente.	La escritura es un proceso y el docente está presente en cada una de las etapas experimentadas por el estudiante (en tiempo real o diferido).
El estudiante se concentra en el producto final del texto y no le da importancia a los borradores, en el caso de haberlos escrito	El estudiante continuamente comparte sus borradores con sus pares. Al final de la experiencia los sistematiza para ver su evolución.

Fuente: Elaboración propia

6.4 Guía didáctica del Modelo de enseñanza interestructurante

De la interrelación de cada uno de los componentes del Modelo de enseñanza interestructurante emerge un material denominado Guía didáctica para la producción de textos expositivos. Este material presenta nueve sesiones de aprendizaje que fueron ejecutadas durante la investigación.

Cada sesión comprende tres momentos: inicio, desarrollo y salida. En primer lugar, se presentan las capacidades que se pretende desarrollar. Es vital que los estudiantes conozcan desde el principio las capacidades que van a trabajar, ya que saber qué tienen que lograr para mejorar su nivel de producción de textos expositivos los convertirá en aliados del docente. En consecuencia, docente y estudiante ejecutarán las acciones pedagógicas necesarias para lograr paulatinamente la competencia escritural predeterminada.

Además, en este momento inicial, se propone la realización de una actividad para ayudar al estudiante a valorar anteladamente la trascendencia de su participación activa en la sesión.

En el momento de desarrollo, se presentan los conocimientos básicos que debe poseer el estudiante para mejorar la redacción de textos expositivos. Para promover un aprendizaje significativo se plantea una secuencia didáctica que implica los siguientes procedimientos:

- a. Acercamiento a los conocimientos teóricos básicos de lingüística textual y normativa.
- b. Presentación del modelamiento para la escritura
- c. Propuesta del Taller de lectura para la escritura

En el momento de salida, se plantean actividades metacognitivas a partir de preguntas referidas a las acciones realizadas durante toda la clase, con el propósito de que el estudiante sea consciente de todo lo que ha logrado y lo que le falta alcanzar para seguir mejorando su redacción.

Con el propósito de brindar un material que oriente al docente universitario en la ejecución de sesiones de aprendizaje para mejorar la redacción académica de sus estudiantes, se presenta la Guía didáctica del Modelo de enseñanza interestructurante para la producción de textos expositivos (ver anexo 1).

CONCLUSIONES

Primera:

El nivel de producción de textos expositivos es insuficiente antes de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural y la especialidad de Lengua y Literatura, con un nivel de significación del 5%.

Segunda:

El nivel de producción de textos expositivos escritos es mayoritariamente satisfactorio después de aplicar el Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural con un nivel de significación del 5%.

Tercera:

Existe una diferencia significativa en el nivel de producción de textos del grupo control y el grupo experimental en la evaluación de salida, con un nivel de significación del 5%.

Cuarta:

El 94,4% de los estudiantes del grupo experimental logró el nivel destacado en el indicador *contenido de texto* y solo un 5,6% en el nivel satisfactorio.

Quinta:

El 77,8% de los estudiantes del grupo experimental logró el nivel destacado en los indicadores de *adecuación* y *normativa* y un 22,2% en el nivel satisfactorio.

Sexta:

Después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante el 100% de los estudiantes del grupo experimental logró el nivel satisfactorio en los indicadores *cohesión* y *coherencia*.

Séptima:

La aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante mejora el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural, con un nivel de significación del 5%.

RECOMENDACIONES

Primera:

Los docentes de la especialidad de Lengua y Literatura asociados a docentes de otras Escuelas Profesionales pueden asumir un rol activo en la promoción y ejecución de investigaciones para identificar qué concepción de la escritura predomina en las asignaturas que se enseñan en sus respectivas Escuelas para diseñar propuestas didácticas apropiadas que contribuyan en el fortalecimiento de la cultura de la escritura en la universidad.

Segunda:

Es necesario diseñar programas de fortalecimiento dirigido a los todos los docentes universitarios para que puedan conocer y aplicar modelos didácticos a favor de la escritura académica en el desarrollo de las asignaturas que enseñen. En estos programas se puede difundir la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante y su respectiva Guía didáctica, como una alternativa pedagógica. Esta experiencia requiere de un seguimiento permanente para asegurar la contextualización respectiva en cada Escuela Académico Profesional y así generar la mejora continua.

Tercera:

Difundir, en todas las Escuelas Académico Profesionales, la evaluación de textos escritos a través de instrumentos de valoración factibles de aplicar en sus diversas modalidades: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Cuarta:

Promover la práctica de la escritura como proceso y la sistematización de los borradores para generar la metacognición continua en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C. & Rider, C. (Comp) (2014). *Cómo leer y escribir en la Universidad*. Lima: UPC.
- Álvarez T. y Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. *Didáctica, Lengua y Literatura*. Artículo publicado en *Revistas Científicas Complutenses: Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 18, pp. 20-60. Recuperado el 03 de marzo del 2014 de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar, nociones básicas para la investigación social*. Argentina: Brujas.
- American Psychological Association (2014). *Manual de Publicaciones de la APA*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Applebee, A.N. (1986) *Problems in Process Approaches: Towards a Reconceptualization of Process Instruction*. En A.R. Petrosky y D. Bartholomae (Eds.) *The Teaching of Writing* Chicago: University of Chicago Press.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Tesis doctoral. Universitat Ramón Llull. Recuperado el 08 de febrero del 2013 de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales_TesisDoctoral_2010_URL_Blanquerna.pdf;jsessionid=14433657572BC3CA0258D5D2E1FAEEE7.tdx1?sequence=1

Barrios, G. (2009). La lectura y la escritura en los procesos de apropiación y producción de conocimiento. Ponencia publicada en las Memorias del Congreso Memorias del Congreso Internacional Lectura 2009: Para leer el XXI, desarrollado en la Universidad del Tolima, Colombia. Recuperado el 10 de mayo del 2013 de http://www.centroceri.com/articulos/la_lectura_y_la_escritura_en_los_procesos_de_apropiacion_y_produccion_de_conocimiento.pdf

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Carlino, P. (2002a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas. Comunicación libre en el tercer encuentro La Universidad como objeto de Investigación, La Plata, Argentina. Recuperado el 05 de noviembre del 2012 de http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf

_____ (2002b). Enseñar a escribir en la Universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 11 de marzo 2014 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

_____ (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 26 (8), 321-327. Recuperado el 05 de noviembre del 2012 de http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/paula_carlino.pdf

_____ (2006). *Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo*. Revista signo y Seña No16, diciembre de 2006, pp. 71-117. Buenos Aires: Conicet. Recuperado el 11 de marzo del 2014 de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino2006concepcionesyformasdeensenarescrituraacademicapdf-4mY5k-articulo.pdf>

Cassany, D. (1999) Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica en Letras, 59: 21-54. (2n trimestre) Revista del CILLAB [Centro de investigaciones lingüísticas y literarias Andrés Bello de la UPEL-Caracas]. Recuperado el 11 de agosto del 2014 de http://www.academia.edu/7105161/Puntuaci%C3%B3n_investigaciones_concepciones_y_did%C3%A1ctica

_____ (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. y Luna, M. (2007) *Enseñar Lengua*. 12a edición. Barcelona: Editorial Graó.

Castro, R. (2011). *Mejoramiento de prácticas de lectura y escritura en el ciclo de estudios de formación inicial, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*. Recuperado el 05 de noviembre del 2012 de <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/biblioteca/A120.pdf>

Cifuentes, J. (1994). *Gramática Cognitiva*. Madrid: Eudema.

Coll, C y Valls, E. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos*. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santilla.

Collazos, O. (24 de febrero del 2005). *Quinta columna*. El Tiempo. Bogotá-Colombia. Recuperado el 11 de febrero del 2014 de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/oscar-collazos>

Constanzo, E. (2009). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas. La interacción oral como base de las actividades de escritura en un aula de español como lengua extranjera*. Recuperado el 15 de septiembre del 2012 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf>

Cuervo, C., & Flórez, R. (1996). *La escritura como proceso. Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Colombia: Mesa Redonda. Recuperado el 06 de enero del 2014 de http://virtualnet.umb.edu.co/virtualnet/cursos/GE11400/Modulo2/pdf/nuevos/Momentos_escriturales_investigacion.pdf

De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante. 2ª edición*. Colombia: Cooperativa Magisterio.

De Zubiría, M. y otros (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Colombia: FIPC.

Delmastro, A. (2008). *Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera*. Revista Paradigma v.29 n.1 Maracay jun. 2008. Recuperado el 12 de enero del 2015 de http://scholar.google.com.pe/scholar?q=delmastro+2008+andamiaje+docente&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

Díaz F., Hernandez G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

Diment, E. (2011). *Prácticas de escritura en el inicio de la educación superior. Perspectivas de alumnos y docentes de algunas carreras de la Universidad de Buenos Aires*, tesis de maestría no publicada, Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

- Duro, A. (1992). *La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. vs Sanford y Garrod. Cognitiva*, 4(2), 227-244.
- Espinoza, N., & Morales, O. A. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(1), 26-37.
- Evangelista, D. (2014). *Lingüística del texto*. Lima: Editorial Academia Española.
- Fabbri, M., & Pinto, M. L. (2003). *Cómo trabajar el texto expositivo. Una propuesta para interrelacionar lectura, oralidad y escritura*. Revista lectura y vida, año 24, No 1. Recuperado el 17 de mayo del 2014 de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Fabbri.pdf. Recuperado el 12 de mayo del 2013.
- Ferruci G., Pastor C. (2013). Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una Universidad Privada de Lima. Tesis de maestría sustentada en la Universidad Pontificia Católica del Perú. Recuperada el 10 de enero del 2014 de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5030>
- Flores, E. (2014). *Competencias, capacidades y evaluación*. Lima: Gitisac Gráfica.

Gómez, M., Deslauriers, J., & Alzate, M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado, investigación, escritura y publicación*. Colombia: Editorial Impresores.

Flower, L., & Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: *Lectura y vida*. Recuperado el 11 de marzo del 2014 de http://scholar.google.com.pe/scholar?q=Flower+y+Hayes+%281996%29++escritura+&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1

Fuensanta, P. (2012) Estudio de enfoques de la enseñanza en profesorado de educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 16, No 1 (enero-abril-2012). Recuperado el 05 de diciembre del 2012 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART5.pdf>

Gonzalez, J. (2007). *Manual para escribir*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gonzales, R. y Mata, F. (2005). *El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria*, *Revista de Educación* (Madrid), núm. 336, pp. 353-376.

Inga, M. (2008). *Habilidades comunicativas: estrategias para la comprensión y producción de textos*. Lima: Edit. UNMSM.

Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse* (volumen I y II). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.

Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Maqueo, A. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Editorial Limusa.

Martinez, J. (2009). *Aportes del modelo Psicolingüístico a la escritura*. Colombia: Editorial Magisterio.

Mata, F. (2000). *Necesidades educativas especiales en la expresión escrita. Ponencia presentada en en evento académico* Recuperado el 12 de junio del 2014 de http://scholar.google.com.pe/scholar?q=NECESIDADES+ESDUCATIVAS+ESPECIALES+EN+LA+EXPRESION++escritura++FRANCISCO+SALVADOR+&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1

Matute, F. (2008). *Modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de formación pedagógica durante el año 2008 del sistema presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Tesis de maestría presentada en Tegucigalpa- Honduras. Recuperada el 05 de enero del 2015 de www.cervantesvirtual.com/...francisco.../05ed2898-b54a-11e1-b1fb-00163

McLeod, S. H., & Soven, M. (1992). *Writing across the curriculum. Writing Across the Curriculum, Newbury Park, CA: Sage*.

Minedu (2014). *Rutas de Aprendizaje, Comunicación, VI y VII*. Lima: MINEDU.

Moyano, E. (2004). *La escritura académica: una tarea interdisciplinaria lo largo del currículo*. Recuperado el 03 de agosto del 2012 de http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano_2004_La-escritura-academica.pdf

Morales, O. A. y Espinoza, N. (2005). *El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(1), 26-37.

Morales, F. (2003). *Evaluar la escritura sí... Pero ¿qué y cómo evaluar?* Artículo publicado en la Revista Acción Pedagógica, Vol. 13, No 1/2004. Recuperado el 10 de julio del 2013 de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf

Perez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Colombia: Editorial Magisterio.

_____ (2008). *Argumentación y comunicación*. Colombia: Editorial Magisterio.

Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar, invitación al viaje*. Bogotá: Editorial Graó.

Pozo, I. (2002). *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla S.A.

Ramírez, D. & Chávez, L. (2012). *El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento*. *Sinéctica*, (39), 01-16. Recuperado el 13 de octubre de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200004&lng=es&tlng=es.

Real Academia Española (2011). *Ortografía de la lengua española*. Bogotá: Espasa.

Revelo, J. (2004). *Normas, reflexiones y realidades sobre la educación superior en los países miembros del Convenio Andrés Bello*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Salamanca, E. (2013). *Prácticas de escritura académica de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Educación de la FECH – UNJBG de Tacna en el año 2013. Investigación sin publicación, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohamnn de Tacna – Perú*.

Sarramona J. (2008). *Teoría de la Educación* (2da ed.). Barcelona: Editorial Planeta.

Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.

_____ (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Artículo publicado en la Revista Lenguaje No 42 (1) pp. 97-122.

Teberosky, A. (1993). *Leer para enseñar a escribir. Cuadernos de Pedagogía*.

Tejeda, E. (2011). *Competencias en lectura y redacción*. México: Editorial Trillas.

Tobón, S. (2006a). *Competencias en la Educación Superior*. Colombia: Editorial Kimpres.

_____ (2006b). *Formación basada en competencias (2da ed.)*. Colombia: Ecoe ediciones.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática discursiva*. Madrid: Cátedra.

_____ (1987). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

- Vargas, F. (2005). *Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Revista Lenguaje No 33, Noviembre del 2005, pp. 97-125. Universidad del Valle. Recuperado el 03 de noviembre del 2014 de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/alfonso-vargas-ponenascunpdf-SKxoG-articulo.pdf>
- Vas, C. (2011). *Modelo de teórico metodológico para la enseñanza de la escritura*, tesis doctoral. Recuperado el 05 de noviembre del 2012 de http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/TESIS/TESIS_POSTGRADO/TESIS_DOCTORALES/TDLBV38M432011CarmenVas.pdf.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006). *Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes*. En *Ensayos y Experiencias*, N° 63, pp. 53-74.
- Vigotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Viveros, S. (Edit.). (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*, tercera edición. México: Editorial El Manual Moderno.

ANEXOS

ANEXO 1: Guía didáctica para la producción de textos expositivos

SESIÓN DE APRENDIZAJE No 01: EL TEXTO EXPOSITIVO

Capacidades:

- Identifica las características y partes de un texto expositivo.
- Reconoce las partes de un texto expositivo.

INICIO:

Leamos el siguiente caso:

El profesor de sociología indica a los estudiantes de primer año de Ciencias Sociales que desarrollen por escrito el tema: La discriminación en el Perú. Luis busca información en internet y selecciona como fuente de información artículos de opinión escritos por César Hildebrand, Rosa María Palacios y Augusto Álvarez Rodrich. Por otro lado, Jaime busca información en internet y selecciona como fuente de información tesis y artículos científicos que tratan el tema.

Frente al caso anterior, responde:

- a. ¿El profesor brindó las instrucciones suficientes para que el estudiante escriba lo solicitado? Explique su respuesta.

- b. De acuerdo a las acciones realizadas por Luis ¿Qué tipo de texto cree que escribirá?

- Texto expositivo
 Texto argumentativo

Explica tu respuesta

- c. De acuerdo a las acciones realizadas por Jaime ¿Qué tipo de texto cree que escribirá?

- Texto expositivo
 Texto argumentativo

Explique su respuesta

DESARROLLO

1. ¿Qué es un texto expositivo?

Es un tipo de texto que tiene como propósito explicar información relacionada a un tema con un alto grado de organización y jerarquización. En tal sentido, son los que más se leen y escriben en el ámbito universitario

2. ¿Cuáles son las partes de un texto expositivo?

Para que logre mejores resultados en la escritura debe recordar que todo texto expositivo tiene tres partes: Introducción, desarrollo y conclusiones.

a. La introducción

Es una parte breve en la que se incluye información muy general, sin datos sustanciales y que presumiblemente el receptor ya conoce y que sirve para apoyar la explicación que aparecerá seguidamente.

b. El desarrollo

Es la parte fundamental y más extensa de un texto expositivo, incluye de manera clara y ordenada la información trascendental que se quiere transmitir.

c. La conclusión

Es la parte final del texto, puede ser un breve resumen de lo expuesto, el propósito del cierre es lograr que al receptor le queden claras las ideas.

En próximas sesiones se plantearán procedimientos para orientar la escritura de cada uno de estos componentes.

3. ¿Cuáles son las características de un texto expositivo en el ámbito académico universitario?

Este tipo de texto se distingue de los demás porque presenta y explica incesantemente información nueva. Veamos algunas características del texto expositivo:

e. Claridad

Sus párrafos incluyen oraciones ordenadas y evidencian una sencillez sintáctica y lógica. Es decir, se evita la construcción excesiva de oraciones compuestas. Además, se debe evitar el uso de léxico ampuloso o recargado para que el lector pueda leer y entender rápidamente.

Lea los siguientes textos y diga si su redacción es clara.

Texto 1:

Uno de los cuatro adolescentes procesados en Colombia por su presunta implicación en el homicidio de una anciana ha dado su versión de los hechos en un periódico de Colombia *El Tiempo*, en el que afirmó que no comprendía bien lo que pasaba y que solo actuó como los demás.

¿Su redacción es clara?

- Sí
 No

¿Por qué? _____

Texto 2:

Para Vygotsky (1985), el lenguaje y el pensamiento se encuentran completamente entrelazados en la vida humana, forman, junto con la atención y la memoria lógica, un sistema de relaciones interfuncionales que caracterizan a la conciencia humana. Los instrumentos mediadores verbales, según Vygotsky, son decisivos por su eficacia en el desarrollo de las funciones mentales.

¿Su redacción es clara?

- Sí
 No

¿Por qué? _____

f. Precisión

En este tipo de texto se evita la terminología ambigua y subjetiva, es decir, se utiliza palabras y expresiones que comunican con exactitud lo que se quiere decir. Para ello, se debe evitar términos vagos.

Lea los siguientes textos y diga si su redacción es precisa.

Texto 1:

Los amores son historias más o menos accidentales que acontecen entre dos personas. En ellas intervienen factores innumerables que complican su proceso hasta el punto de que en la mayor parte de los casos, hay de todo menos eso que en rigor merece llamarse amor.

¿Su redacción es precisa?

Sí
 No

¿Por qué? _____

Texto 2:

Cuando decimos que una persona es “perceptiva” o “intuitiva”, estamos, sin saberlo, refiriéndonos a su capacidad de leer el lenguaje del cuerpo de otra persona y de comparar esas pistas con las señales verbales que emite.

¿Su redacción es precisa?

Sí
 No

¿Por qué? _____

g. Verificabilidad

Está supeditado a comprobación de la veracidad de la información que transmite. Por lo tanto, es importante presentar las citas o las fuentes de las que se obtuvo la información presentada.

Lea los siguientes textos y diga si su redacción evidencia verificabilidad.

Texto 1:

Para conocer la producción de textos escritos en escolares, en el año 2004, la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación del Perú aplicó una prueba. En total fueron evaluados 858 estudiantes de tercer grado y 800 estudiantes de quinto grado de secundaria. La prueba planteaba la escritura de un artículo de opinión breve.

¿El contenido del texto es verificable?

Sí
 No

¿Por qué? _____

TEXTO 2:

Según el XI Censo de Población y VI de vivienda (CPV) y el II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana (CNA) la población de estas comunidades correspondió a 332 mil 975 habitantes.

¿El contenido del texto es verificable?

Sí
 No

¿Por qué? _____

h. Objetividad

No se considera las valoraciones ni los juicios subjetivos del autor. Las preferencias y tendencias no tienen lugar en este tipo de texto. En su lugar se procura presentar datos y hechos tal cual se presentaron.

Lea los siguientes textos y diga si su redacción evidencia objetividad.

TEXTO 1:

Latinoamérica es abundante en ideas, haciendo uso de ellas podemos decir que independencia y libertad no son guerrilla ni un enemigo que ha alcanzado el desarrollo económico antes que nosotros; independencia y libertad son un poema, una empresa por crear, un proyecto a emprender. Es solo así como es posible devolver la libertad a su estado primigenio, desmonopolizarla y, por fin, volverla del dominio público.

¿El contenido del texto es objetivo?

Sí

No

¿Por qué? _____

TEXTO 2:

Muchas economías nacionales, como lo refieren Samuelson y Nordhaus, han demostrado que un elevado consumo, en relación con la renta, significa una baja inversión y un lento crecimiento; mientras que un elevado ahorro significa una elevada inversión y un rápido crecimiento. Los países que consumen la mayor parte de su renta invierten poco y muestran unas bajas tasas de crecimiento de la productividad y de los salarios. Es importante resaltar que el ahorro se traduce en crecimiento y desarrollo económico, siempre y cuando, el destino de este no sea debajo del colchón, ni en el marranito, ni en el tarro que nadie ve pero que los ladrones si lo encuentran.

¿El contenido del texto es objetivo?

Sí

No

¿Por qué? _____

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA No 01:

Lea el siguiente texto y luego identifique qué tipo de texto es:

TEXTO:

El progresivo calentamiento de la Tierra desencadenará una serie de consecuencias catastróficas, no solo para la humanidad, sino también para el resto de los seres vivos.

Si continúa la vertiginosa emisión de gases a la atmósfera, como el dióxido de carbono, el gas más peligroso en la generación del efecto invernadero (calentamiento de la superficie terrestre y de la parte inferior de la atmósfera), podrían producirse cambios climáticos importantes: aumento significativo de lluvias torrenciales, largas épocas de sequía, entre otros.

Si sube en exceso la temperatura terrestre, se podría llegar a derretir el hielo de los casquetes polares, lo que generaría un aumento en el nivel del mar. Entonces, algunos territorios y poblaciones costeras podrían inundarse y desaparecer bajo las aguas.

Por eso, muchos expertos creen necesario que cada país controle la emisión de gases nocivos hacia la atmósfera. Nos suscribimos a esta propuesta, en tal sentido, es urgente que las autoridades planteen proyectos factibles y viables para el cuidado de nuestro planeta. Al fin y al cabo, la Tierra es nuestra casa y somos nosotros los que debemos cuidarla.

¿El texto que ha leído es expositivo?

- Sí
- No

¿Por qué?

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA No 02:

- Lee los siguientes textos e identifica los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión.

TEXTO No 01:

El enojo aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; también aumenta el ritmo cardíaco y las hormonas generan la cantidad de energía necesaria para realizar acciones vigorosas. En el caso del miedo, la sangre se retira del rostro y fluye a las piernas, para huir si es necesario. Al mismo tiempo, el cuerpo parece paralizarse, aunque sólo sea un momento, para ver si ocultarse es una respuesta más adecuada. Todo esto sucede cuando nuestras emociones dominan nuestras reacciones.

Daniel Goleman dice: “En nuestro repertorio emocional, cada emoción juega un papel singular, como quedó revelado por sus características sintonías biológicas.” Por su parte, Carlos Cuauhtémoc Sánchez expresa que: “Todos los animales han sido equipados con un sistema de defensa que, cuando es activado por ciertas circunstancias externas de peligro, energiza el circuito de

emociones autónomas agresivas. Solo bajo ese influjo, por ejemplo un animal manso atacará a su amo”

El ser humano también ha sido condicionado con emociones y actos reflejos que actúan conforme a dichas emociones. Las emociones nos producen satisfacción cuando se trata de felicidad, adaptación a una pérdida si lo que sentimos es tristeza o precaución para luchar/huir si sentimos emociones negativas.

Este cúmulo de emociones negativas conforma nuestro sistema de emociones autónomas agresivas que puede llevarnos a cometer actos irracionales de los que después nos arrepentimos. Claro ejemplo de ello son los muchos casos de asesinatos, entre ellos los crímenes pasionales, padres que golpearon salvajemente a sus hijos, acaloradas discusiones en las que los involucrados hablaron “de más”, etc. Sin embargo preciso aclarar que “Estas tendencias biológicas a actuar están moldeadas además por nuestra experiencia de vida y nuestra cultura”. Por lo tanto, son expresadas según el ambiente, crianza, creencias y visión de la vida que tenemos.

No es lo mismo expresar afecto en China que en EEUU, ni la reacción que pueda tener una persona incivilizada con una que sí lo está. Además una persona con una ligera depresión no se reanimará de la misma forma que lo haría una persona estable emocionalmente y de buen temple. Lo grave del tema es que la activación del Circuito Emocional Autónomo en los seres humanos obedece a registros subconscientes del pasado muy particulares de cada persona. Solo los psicoterapeutas, tras años de analizar los recuerdos de sus pacientes, pueden llegar a comprender por qué algunos reaccionan con tanta vehemencia ante determinados estímulos. Entonces podemos decir que nuestro pasado y presente influyen mucho en el trato que tenemos con las personas que tratamos y por supuesto con la salud. Pues *“Un 70% de las enfermedades son de carácter emocional. Resultan de emociones no resueltas, no expresadas, reprimidas. El temor, que es la falta de amor, es la gran enfermedad, el común denominador de muchas enfermedades”*.

Cada persona tiene como un botón que despierta ese mecanismo. En este trabajo no se pretende analizar minuciosamente y retrospectivamente la vida de las personas para evitar estos registros subconscientes sino explicar la forma de evitar activar “el botón” de dicho estímulos.

¿Cuáles son las características del texto expositivo que presenta el texto No 01?

- Claridad
- Precisión
- Concisión
- Verificabilidad
- Objetividad

Explique su respuesta:

TEXTO No 2

Las nuevas tecnologías de comunicación e información (en adelante tics) están extendiéndose vertiginosamente. Al respecto, Bruner (2002, p.5) considera que “el conocimiento registrado se duplica cada cinco años, proyectándose al 2020 un conocimiento duplicado cada setenta y tres días”. Esta realidad, ciertamente se impone a los jóvenes e implica cambios y adaptación.

En un estudio denominado «Los jóvenes y el uso de computadores e internet», solicitado por el Instituto Nacional de la Juventud (Injuv), cuya finalidad fue indagar en las prácticas de uso y los significados que los jóvenes entre 15 y 24 años atribuyen a las nuevas tecnologías, se encontró que el computador y la red son vistos por éstos como una herramienta que facilita el desarrollo del aprendizaje escolar (Soto, Matute y Espejo, 2002). Internet es claramente valorada por la posibilidad de acceso a información y comunicación. La conexión a este espacio, supone la posibilidad de satisfacción de necesidades funcionales, recreativas, de aprendizaje y de comunicación. Por otro lado, en este mismo estudio, se alude a la idea de necesidad, es decir, el hecho de «conectarse» se percibe como una necesidad, no sólo ligada a aspectos funcionales y prácticos, sino asociada al ámbito de la información y la comunicación.

Otro hallazgo que llama la atención en materia de socialización y aprendizaje, es que el autoaprendizaje emerge como una modalidad común para los distintos jóvenes. El proceso a partir del cual los sujetos aprenden a relacionarse con el computador y la red, puede definirse como autodidacta, abierto y acumulativo, donde el colegio sólo es asociado a la presentación de funcionalidades básicas.

En esta misma línea, Catalán y Montecinos (2001), realizaron un estudio etnográfico acerca de las prácticas que se asocian al manejo de las tics y de internet por parte de los alumnos, así como también los discursos que ellos constituyen a partir de esto. Encontraron que el espacio de utilización de la tecnología se encuentra aislado del trabajo cotidiano de la escuela y que además se encuentra extremadamente normado, lo cual no da la posibilidad de un autoaprendizaje por parte de los alumnos.

En el mismo sentido Thahtemberg (2000), plantea que el avance de la tecnología está presionando a la educación para que transforme el qué y el cómo se aprende, así como también el cómo funcionan las instituciones educativas. Para lo cual cada establecimiento debería estar dispuesto a realizar las innovaciones que fuesen necesarias.

En consecuencia de lo anterior, los jóvenes proponen que para que se dé un ambiente propicio, donde todas las partes se vean beneficiadas, es necesario que los profesores se capaciten y logren llevar al aula las tecnologías requeridas y utilizadas por ellos, renovando sus metodologías y sus sistemas de evaluación.

¿Cuáles son las características del texto expositivo que presenta el texto No 02?

- Claridad
- Precisión
- Concisión
- Verificabilidad
- Objetividad

Explique su respuesta:

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

1. La participación en el taller de lectura para la escritura ¿le ayudó a distinguir un texto expositivo?
2. ¿La actividad de reconocer los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión fue una experiencia clarificadora?
3. Leer los textos propuestos ¿le ayudó a comprender las características del texto expositivo?

SESIÓN DE APRENDIZAJE No 02: PRIMERA ETAPA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: LA PLANIFICACIÓN (PRIMERA PARTE)

Capacidades:

- Reconoce los procedimientos que realiza cuando escribe un texto expositivo a través de la aplicación de un instrumento.
- Describe y experimenta las dos primeras subetapas de la etapa de planificación.
- Aplica las estrategias de lectura pertinentes en el proceso de búsqueda y selección de la información.

INICIO

A partir de su más reciente experiencia en la escritura de un texto expositivo responde a los siguientes ítems. La sinceridad de sus respuestas le ayudará a conocer cómo es su práctica de escritura.

RECONOCIENDO MI PRÁCTICA DE ESCRITURA

Estimado/ Estimada estudiante, este instrumento tiene como finalidad ayudarle a detectar los procedimientos que realiza cuando escribe un texto expositivo. Para ello, le presentamos un conjunto de enunciados. Por favor, marque con un aspa el casillero que corresponda a su respuesta de acuerdo a la siguiente escala:

Nunca		1
Muy pocas veces		2
Algunas veces		3
Casi siempre		4
Siempre		5

ETAPAS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS	5	4	3	2	1
PLANIFICACIÓN					
Tengo claro lo que quiero lograr con mi texto antes de escribirlo.					
Mis objetivos de escritura concuerdan con el tipo de texto que debo escribir					
Mis objetivos se reflejan en el esquema previo de mi texto.					
Determino criterios que orientan la búsqueda de información sobre el tema que debo escribir					

Recopilo información confiable sobre el tema que debo escribir					
Organizo la información seleccionada sobre el tema que debo escribir.					
TEXTUALIZACIÓN					
Utilizo estrategias para escribir párrafos con sentido lógico.					
Utilizo estrategias para escribir párrafos que tienen relación lógica.					
Los párrafos que forman parte de mi texto están relacionados directamente con el tema que se desarrolla.					
Empleo correctamente los signos de puntuación en los textos que escribo.					
Empleo correctamente los conectores o enlaces en los textos que escribo.					
Empleo el tipo de progresión temática adecuado al texto que escribo.					
EVALUACIÓN					
Aplico estrategias para detectar aspectos inadecuados en el borrador general del texto que escribo.					
Verifico que el contenido del texto esté organizado de acuerdo al esquema previsto.					
Verifico que el contenido del texto responda a los objetivos de escritura previstos.					
Elimino elementos innecesarios o errados en el texto.					
Modifico aspectos necesarios en el texto.					
Añado elementos necesarios en el texto.					

Elaboración propia

RESULTADOS:

Suma los puntos que has obtenido en cada etapa de redacción y podrá conocer en qué nivel se ubica.

Nivel de planificación de la redacción de un texto expositivo:

30 – 20 = Bueno

20 – 10= Regular

10 – 00= Malo

Nivel de textualización de un texto expositivo:

30 – 20 = Bueno

20 – 10= Regular

10 – 00= Malo

Nivel de revisión de un texto expositivo:

30 – 20 = Bueno

20 – 10= Regular

10 – 00= Malo

DESARROLLO

La producción de un texto expositivo requiere que el escritor transite por un proceso que comprende, básicamente, tres etapas: planificación, textualización y revisión. En esta sesión nos concentraremos en la planificación.

1. Primera etapa: Planificación

Algunos autores la llaman preescritura; otros, prerredacción. Esta etapa es importante, en especial, cuando intentamos escribir un texto complejo como es el texto expositivo ya que exige en mayor medida la presencia de planes que actúen como brújulas que guían el proceso de composición en relación al tema que hemos elegido o nos han solicitado escribir. En esta etapa el escritor debe realizar cuatro subetapas:

- ✓ Análisis de la necesidad comunicativa
- ✓ Búsqueda y selección de la información
- ✓ Organización de la información
- ✓ Elaboración de un esquema

En esta sesión desarrollaremos las dos primeras.

1.1. Análisis de la necesidad comunicativa

Esta subetapa implica el análisis de la situación e intención comunicativa.

a. La situación comunicativa

Es fundamental precisar la situación comunicativa pues nos ayuda a delimitar las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo, además de las características, expectativas e intenciones del emisor y receptor. Teniendo en cuenta la situación

comunicativa se evitará emitir un mensaje en un estilo o lenguaje poco pertinente.

La situación comunicativa en la producción de un texto expositivo, quedaría definida de la siguiente manera:

- Tipo de lenguaje: Formal
- Nivel del lector potencial: Estudiantes universitarios y docentes

b. La intención comunicativa

La decisión de la intención comunicativa es vital. Por ejemplo, si un escritor ha decidido escribir para explicar los procedimientos del aborto lo más adecuado es que redacte un texto expositivo. Sin embargo, si su propósito es convencer al lector para que esté de acuerdo o en desacuerdo con la práctica del aborto será más apropiado que escriba un texto argumentativo.

Cada tipo de texto tiene una intención comunicativa. Recordemos:

Intención comunicativa	Tipo de texto
Convencer, persuadir	Argumentativo
Informar y explicar	Expositivo
Relatar sucesos	Narrativo
Describir una persona, objeto, fenómeno.	Descriptivo
Brindar orientaciones precisas	Instructivo

1.2. Búsqueda y selección de la información

Antes de escribir un texto expositivo debemos tener la materia prima, es decir, las ideas. Para tener un cúmulo de ideas válidas y confiables debemos informarnos. En este contexto, la lectura es fundamental para el escritor, pues a través de ella accederá a investigaciones realizadas por otros autores. Al respecto, Kristeva citada por Hidalgo, Arévalo y Galindo, (2014, p. 39) manifiesta “todo texto es la absorción o transformación de otro texto”. Considerando que la lectura y escritura son procesos complementarios, podemos hablar de una lectura para la escritura.

Para realizar una buena búsqueda y selección de la información se plantean las siguientes recomendaciones:

1.2.1 Criterios de búsqueda de información

Los criterios que orientan la búsqueda de información dependen, de cierto modo, del tema. Además, se debe tener en cuenta el tipo de lector y ámbito en el que se difundirá el texto. En nuestro caso sabemos que se trata de un contexto académico de nivel universitario. En tal sentido, debemos tener presente lo siguiente:

- Evitar consultas en wikipedia o similares (monografias.com, rincón del vago, yahoo, etc.)
- En el caso de libros deben tener el ISBN (Número Internacional Normalizado de Libros) y en revistas el ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas).
- Si se consulta artículos libres debemos asegurarnos que el autor tenga la identificación académica.
- Observar y registrar los datos básicos de los libros o revistas. (es conveniente elegir la norma de registro bibliográfico para que desde el inicio se identifiquen los datos necesarios).
- Buscar información en bases de datos confiables como: Scielo (Biblioteca científica electrónica en línea), Latindex (Sistema regional de información en línea para las revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), Redalyc (La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) y similares.

NO TODO ESTÁ EN INTERNET

Aunque internet sea una riquísima fuente de información no contiene todas las informaciones existentes. Además, debe ser consciente de la imposibilidad de acceder a toda la información. Por otro lado la información en internet no siempre es permanente. Puede ocurrir que en un día vea un documento y que este haya sido modificado o desaparezca al día siguiente. Por lo tanto si piensa utilizar un documento consultado en la red más vale guardarlo enseguida y apuntar las referencias exactas tanto como la fecha de lectura.

1.2.2 Criterios de selección de información

Si deseamos seleccionar información adecuada debemos tener en cuenta algunos criterios. Al respecto, Alayza (2010) nos presenta tres criterios validos:

- La autoridad
Se refiere al prestigio y reconocimiento que tiene el autor del documento que se pretende consultar, además del traductor y la editorial.
- El contenido

Se debe tener en cuenta la revisión del título de la publicación, el número de edición, la fecha de la publicación de la obra y el nombre de la colección en caso de que el texto pertenezca a alguna.

- La extensión
Al revisar la extensión del documento, intentamos verificar la profundidad con que, el autor, ha tratado el tema. El nivel de especialización del texto se comprueba revisando la lista de referencias bibliográficas que presenta al final del trabajo.

1.2.3 Comprensión de la información

Si el escritor no ha logrado comprender la información es probable que deseche información valiosa o seleccione información intrascendente. Lo más grave sería que tergiverse las ideas de los autores que consulta o pretende citar. Por ello, se debe utilizar estrategias de comprensión de las fuentes de información. Al respecto, el subrayado, el resumen y el parafraseo son considerados los más funcionales.

1.2.3.1 El subrayado

En el proceso de lectura para la escritura, el escritor debe ser capaz de identificar la idea principal para luego subrayarla. Para realizar una correcta identificación debe saber que la idea fundamental puede ubicarse al inicio, en el medio o al final de un párrafo. Por consiguiente, a partir de la ubicación de la idea esencial tenemos tipos de párrafos.

a. Párrafo analizante

La idea principal se escribe al inicio del párrafo. Los demás enunciados nos servirán para explicar lo antes expresado. Ejemplo:

“A través del tiempo, la creación artística se ha ejercido en Colombia con descollante talento. Desde épocas precolombinas sobresale en el panorama indígena la actividad de ceramistas y orfebres, de escultores y artífices; en Quimbaya, Calima, Tolima, Sinú, San Agustín, Tumaco, Tairona, Nariño o Cundinamarca y Boyacá, ellos concibieron un arte que en sus respectivas especialidades emula con el mejor del continente.

b. Párrafo sintetizante

La idea principal se ubica al final del párrafo. Esta idea se presenta como la conclusión general de todo párrafo. Ejemplo:

Los animales de la latitud norte requieren más calor para soportar el frío que los de los trópicos. Mucho de este calor es suministrado por el consumo de grasas que dan energía y que provienen de otros animales. Por ejemplo, el esquimal come grasa de ballena porque la necesita y porque está prontamente disponible. El medio ambiente también desempeña su papel al determinar los hábitos alimenticios. El alimento de los animales acuáticos difiere del de los animales terrestres. Todo ello significa que la escogencia del alimento es determinada por varios factores, entre los cuales están las condiciones climáticas, la disponibilidad y el medio ambiente.

c. Párrafo analizante – sintetizante

Al inicio se presentan ideas secundarias, luego se resumen en una idea principal que se vuelve a explicar con otras ideas secundarias. Ejemplo:

Uno de los primeros estudios sobre la nutrición fue hecho por Santorio en 1614. Este señor se pesaba antes y después de las comidas con el fin de averiguar cuánto del alimento comido se desvanecía en forma de sudor insensible y de calor. Más tarde, los investigadores descubrieron que el alimento se oxida en el cuerpo, liberando energía, y que el contenido de energía de ese cuerpo, podía ser medido. La unidad de medición adoptada fue la caloría alimenticia. Ella es conocida también como la gran caloría. La caloría es la cantidad de calor requerido para elevar un kilogramo (un litro) de agua a un grado centígrado. La pequeña caloría, usada en los laboratorios químicos es la cantidad de calor requerida para elevar un gramo (un centímetro cúbico) de agua a un grado centígrado.

d. Párrafo paralelo

En este tipo de párrafo no se puede jerarquizar ideas; es decir, todas son fundamentales. Estos describen, comparan y hacen paralelos. Ejemplo:

Hay diferencias importantes entre el Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento. Los dos apuntan al mismo mensaje de salvación en Cristo. Sin embargo, el pueblo de Dios en el Antiguo Testamento veía la ley en primer plano, y la profecía del Mesías era una profecía lejana. Ahora el pueblo de Dios en el Nuevo Testamento ha visto a Jesús y lo ve en primer plano, mientras la ley ahora está en segundo plano.

e. Párrafo encuadrado

Al inicio se expresa la idea principal y luego la detallan, para finalmente concluir con la misma idea principal, pero expresada con otros términos. Ejemplo:

Cualquier persona puede enviar cualquier clase de mensaje a otra mediante la Internet. Estos mensajes pueden referirse a asuntos de negocios como de educación o de formación, o simplemente por diversión. Los estudiantes de todo el mundo se pueden enviar mensajes. Los presidiarios pueden entablar animadas conversaciones con amigos con los que nunca se podrían reunir. Corresponsales que podrían sentirse incómodos charlando cara a cara olvidan los vínculos a través de la red. En resumen, la comunicación mediante la Internet está al alcance de cualquier persona.

1.2.3.2 El resumen

¿En qué consiste?

Es la representación abreviada y precisa del contenido de un [documento](#), sin interpretación crítica; es decir, es una breve redacción que recoge las [ideas principales](#) del texto.

¿Cuáles son las características de un buen resumen?

De manera general, el resultado de esta técnica tiene algunas características que lo catalogan como un buen resumen:

- Es conciso, generalmente se dice que debe tener el 30 % del texto original, aunque esta cifra es totalmente referencial.
- Presenta la información más relevante del texto original.
- Se utiliza un lenguaje cercano al empleado en el texto original.

- Por lo general, se respeta la secuencia que el autor ha utilizado en la presentación de las ideas en el texto original, aunque la información puede ser también reordenada.
- Las ideas están conectadas unas con otras y se pueden leer de corrido.
- Está libre de comentarios y expresiones personales de quien elabora el resumen. Por ejemplo, no se puede incluir frases como “más adelante”, “me parece”, “el autor dice”, “aunque mi opinión es distinta”, etc.

Resumir no significa “eliminar” unas frases del texto y dejar otras, sino escribir otro texto. La clave para realizar un resumen correcto es ser capaz de hablar con la propia voz, con un estilo personal pero con absoluta objetividad.

Ejemplo:

Texto original:

“La sociedad blanca europea desarrolla la danza por dos vías fundamentales: por una parte la acota y desarrolla en los ambientes de poder económico y social, como actividad lúdica propia de la burguesía, y por otra como arte “culto”, dirigido a los mismos estratos sociales. En los pueblos negros de África, la danza es uno de sus más poderosos aglutinantes sociales, y sus pasos y formas estrechan la convivencia entre los diferentes individuos de una sociedad”.

Fuente: https://pca.edu.co/userfiles/file/METODOS_DE_ESTUDIO.pdf

Resumen

Mientras en la sociedad blanca la danza está relacionada con sensaciones como la distracción o el entrenamiento, en las sociedades negras de África tiene fuertes connotaciones sociales.

Fuente: https://pca.edu.co/userfiles/file/METODOS_DE_ESTUDIO.pdf

Modelamiento para resumir un texto extenso

Cuando el texto es extenso es recomendable seguir un procedimiento:

- Lea el texto
- En cada párrafo identifique la idea principal y subráyelo
- Parafrasee las ideas principales
- Escriba un resumen

Texto original

Prácticas docentes y mejora de la escuela.

Nacarid Rodríguez*

El significado de la formación de profesionales reflexivos

La Pedagogía Crítica en su reinterpretación y actualización del pensamiento de los “Grandes Pedagogos”, recupera al docente como profesional reflexivo, dejando atrás la arraigada concepción del docente como técnico experto en la aplicación de estrategias y medios. Como ciencia crítica, la Pedagogía concibe la educación como un proceso histórico, complejo, singular y cambiante, producto de las relaciones entre los seres humanos. Para comprender las acciones educativas es preciso conocer el significado que tienen para los actores en las circunstancias específicas de los contextos particulares. Los problemas de la educación son problemas prácticos, es decir no se resuelven con un concepto o un saber, ameritan la adopción de decisiones y el desarrollo de acciones en situaciones concretas, de cuyas condiciones de aplicación y resultados emergerán los criterios de validez (Carr y Kemmis, 1988).

Los docentes, como profesionales reflexivos, consideran la pedagogía como la ciencia de la educación y no como la simple aplicación de conocimientos generados en otras disciplinas. Los docentes reflexivos son profesionales críticos, practicantes permanentes de la reflexión intencional sobre su propia práctica como método de perfeccionamiento del ejercicio profesional (Elliot, J., 1990; Stenhouse, 1987). Se educan mientras mejoran su práctica y mejoran su práctica mientras educan. Son profesionales transformadores que alimentan el deseo por encontrar nuevas soluciones y respuestas a los problemas del trabajo cotidiano, conscientes de su compromiso con los alumnos, con sus oportunidades para aprender, y con el futuro de la sociedad.

La docencia es una profesión de carácter ético orientada por fines y valores, que dan las pautas para la selección de los medios más idóneos, no puede haber incongruencia, y menos, contradicción entre fines y valores con los procedimientos para lograrlos. La formación de ciudadanos para la democracia solo puede lograrse mediante la práctica de la democracia, por ello las acciones pedagógicas son primordiales. Un docente reflexivo ejerce una vigilancia permanente sobre los procesos diseñados y ejecutados, también sobre los resultados pero siempre para mejorar los procesos.

Las prácticas docentes pueden constituir una invaluable oportunidad de aprendizaje para los profesores de prácticas (PPD), para los estudiantes de formación docente (EFD) y para los docentes en ejercicio (DE) en las escuelas, si logran utilizar el pensamiento reflexivo en el reconocimiento de las congruencias y diferencias entre la teoría y las prácticas; en la verificación de las teorías según sus aportes para las acciones prácticas; en la asimilación de la disposición personal para

enfrentar situaciones complejas, de incertidumbre y ambigüedad; en la identificación de la importancia de la autorreflexión, la reflexión en la acción y después de la acción. (Schön, 1992).

La integración investigación-enseñanza

Los pedagogos críticos encuentran un paralelismo entre la investigación-acción, la enseñanza y el desarrollo del currículum (Stenhouse, 1987), por ello, identifican al docente con el investigador, de allí se deriva el concepto de autonomía en la profesión. El profesional de la docencia no tiene por qué ser un mero usuario del conocimiento producido por otros, sino que puede generar conocimientos derivados de sus acciones prácticas mediante la reflexión y la contextualización. El docente es investigador en la medida que no se deja vencer por la rutina, se aleja de los estereotipos, desarrolla principios de procedimientos para orientar las actividades de aprendizaje, asume las teorías y la planificación de la enseñanza como hipótesis en busca de validación práctica. Contrasta sus teorías y creencias mediante la aplicación para solucionar problemas prácticos, utiliza los resultados y la evaluación del proceso para descartar, asumir o mejorar las teorías.

En este sentido investigar y enseñar se identifican tanto en procedimientos como en metas, en palabras de Paulo Freire (1999: 30): No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Los fundamentos ontológicos y epistemológicos del paradigma crítico y los procedimientos de la investigación-acción se muestran como las guías más propicias para alcanzar en un mismo proceso la integración de docencia, desarrollo profesional e investigación para mejorar la enseñanza (Elliot, 1993). Esta modalidad de investigación facilita la organización de comunidades democráticas, favorece el desarrollo de formas superiores de pensamiento y el empoderamiento colectivo (Kincheloe, 2001).

Tomado de:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102007000400015&script=sci_arttext

Resumen

Desde la perspectiva de la Pedagogía crítica, el docente es un profesional reflexivo y no, como antaño se consideraba, un técnico que solo aplica los conocimientos generados por las otras ciencias relacionadas a la educación. En tal sentido, busca encontrar nuevas soluciones y respuestas a los problemas que van emergiendo en su práctica docente.

Las acciones pedagógicas son fundamentales, por ello el docente reflexivo asume una actitud crítica y analítica de los procesos diseñados y ejecutados, así como de los resultados de la enseñanza con el propósito de mejorarlos. De esta forma, la práctica docente genera oportunidades de aprendizaje no solo para los profesores de prácticas, sino también para los estudiantes de formación docente, así como para los docentes en ejercicio en las escuelas.

El enunciado “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” refleja el paralelismo entre la investigación-acción, la enseñanza y el desarrollo del currículum. En este sentido, se asume que el docente es investigador y como tal puede producir conocimientos como consecuencia de su práctica docente que se caracteriza por una serie de aspectos entre ellos:

- Va más allá de la rutina y los estereotipos
- Plantea procedimientos para guiar las actividades de aprendizaje
- Pretende validar, en la práctica, la planificación de la enseñanza con su respectiva teoría.
- Confronta sus teorías y creencias mediante la aplicación para resolver problemas prácticos.
- Aprovecha los resultados y la evaluación del proceso para mejorar las teorías.

En conclusión, la enseñanza mejorará si los docentes aplican los procedimientos de la investigación- acción asumiendo una actitud reflexiva permanente en su práctica docente.

1.2.3.3 La paráfrasis o parafraseo

¿En qué consiste?

Es decir lo mismo que expresa un texto original, pero de otra forma.

¿Qué tipos de paráfrasis se pueden elaborar?

Paráfrasis sustitutiva

Persigue la equivalencia directa con el enunciado parafraseado (se aplica cuando el texto original es relativamente claro) a través del uso de la sinonimia léxica, procurando cambios mínimos en la estructura del texto.

Ejemplo:

Cita textual

“La Pedagogía Crítica en su reinterpretación y actualización del pensamiento de los “Grandes Pedagogos”, recupera al docente como profesional reflexivo, dejando atrás la arraigada concepción del docente como técnico experto en la aplicación de estrategias y medios”.

Fuente: Tomado de:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102007000400015&script=sci_arttext

Cita parafraseada

Desde la perspectiva de la Pedagogía crítica, el docente es un profesional reflexivo y no, como antaño se consideraba, un técnico diestro en el empleo de procedimientos y recursos.

Paráfrasis oblicua

Este tipo de paráfrasis desambigua o clarifica el enunciado parafraseado. Se aplica cuando el texto original es considerado denso o abstruso, es decir, cuando queremos que el mensaje sea accesible al lector en cuanto a su significado.

Ejemplo:

Cita textual

El docente es investigador en la medida que no se deja vencer por la rutina, se aleja de los estereotipos, desarrolla principios de procedimientos para orientar las actividades de aprendizaje, asume las teorías y la planificación de la enseñanza como hipótesis en busca de validación práctica. Contrasta sus teorías y creencias mediante la aplicación para solucionar problemas prácticos, utiliza los resultados y la evaluación del proceso para descartar, asumir o mejorar las teorías.

Fuente: Tomado de:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102007000400015&script=sci_arttext

Cita parafraseada

Cuando se asume que el docente es investigador, se entiende que puede producir conocimientos como producto de su práctica docente que se caracteriza por una serie de aspectos entre ellos:

- Va más allá de la rutina y los estereotipos
- Plantea procedimientos para guiar las actividades de aprendizaje
- Pretende validar, en la práctica, la planificación de la enseñanza con su respectiva teoría.
- Confronta sus teorías y creencias mediante la aplicación para resolver problemas prácticos.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Aprovecha los resultados y la evaluación del proceso para mejorar las teorías. |
|--|

MODELAMIENTO DE LA PLANIFICACIÓN DE UN TEXTO (PRIMERA PARTE)

Para comprender mejor el proceso de planificación nos acercaremos a la experiencia de Luis, a quien su profesor de Realidad Nacional le solicitó escribir un texto expositivo referido al tema de Discriminación en el Perú.

A partir de la instrucción recibida, Luis decide, en primer lugar, planificar la redacción de su texto. Para ello, considera precisar las dos primeras subetapas:

Primera subetapa: Análisis de la necesidad comunicativa

Luis sabe que debe determinar dos aspectos y lo va haciendo paulatinamente. A partir de preguntas. Veamos:

a. La situación comunicativa

- ¿Cuál es el tipo de lenguaje que utilizaré?
Rpta.: Lenguaje formal
- ¿Cuál es el nivel del lector potencial de mi texto?
Rpta.: Los lectores potenciales son estudiantes universitarios y mi docente del curso Realidad Nacional.

b. La intención comunicativa

- ¿Cuál es mi propósito al escribir el texto?
Rpta.: Explicar el tema de Discriminación en el Perú.

Segunda subetapa: Búsqueda y selección de la información

Luis tiene en cuenta las recomendaciones para realizar una buena búsqueda de información y ha actuado de la siguiente manera:

1ero. Visitó la biblioteca de su Facultad y el de la Universidad. Leyó el índice y ubicó algunas páginas relacionadas con el tema. Luego procedió a realizar el registro de los datos bibliográficas y hemerográficos, solicitó los textos y obtuvo copias de las páginas seleccionadas.

2do. Buscó artículos publicados en revistas indizadas a scielo, latindex, redalyc y similares.

3ero. Visitó las páginas web de instituciones y organizaciones relacionadas con el tema Discriminación en el Perú.

4to. Leyó con mayor detenimiento las fuentes de información para seleccionar los capítulos, páginas y párrafos que le parecían presentar los conocimientos necesarios para construir su texto expositivo. En el proceso de lectura aplicó las estrategias que le recomendaron: subrayado de la idea principal, construcción de resúmenes y parafraseo.

Al término de la ejecución de estas actividades, Luis se sintió un poco más seguro de su condición de escritor, pues gracias a la lectura de diversas fuentes de información sentía que poseía la materia prima (ideas) para empezar a tejer (escribir) su texto.

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA No 01:

Ahora le toca a usted. Debe escribir un texto expositivo breve (cuatro párrafos de desarrollo con su respectivo párrafo de introducción y conclusión) relacionado al tema *Estrés académico*. Antes de escribir debe transitar por la etapa de planificación. Recuerde que debe realizar todos los procedimientos sugeridos en las subetapas de la planificación.

Como en esta sesión solo hemos desarrollado las dos primeras subetapas. Por el momento, esas mismas subetapas son las que debe ejecutar.

Primera subetapa: Análisis de la necesidad comunicativa

a. La situación comunicativa

- Tipo de lenguaje:
- Nivel del lector potencial:

b. La intención comunicativa

Propósito del escritor:

Segunda subetapa: Búsqueda y selección de la información

Ahora es tiempo de buscar fuentes de información relacionadas al tema. Si considera pertinentes los procedimientos realizados por Luis en la experiencia de modelamiento empiece a ejecutarlas. Después de realizar esta actividad publique sus fuentes de información en el grupo cerrado en facebook: *Escritores noveles* para que pueda compartir información con sus demás compañeros. Recuerde que ellos harán lo mismo, de esta forma todos los estudiantes del grupo se enriquecerán de información.

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

1. ¿Buscar y leer información confiable le ayudará a planificar la redacción de otro texto? ¿por qué?
2. ¿Cuál de las dos subetapas del proceso de planificación cree que es el más difícil? ¿por qué?
3. ¿Cuál de las dos subetapas del proceso de planificación cree que es el más fácil? ¿por qué?
4. La experiencia de modelamiento de la planificación ¿le ayudó a comprender mejor cómo se planifica la escritura de un texto (en sus dos primeras subteapas)?

SESIÓN DE APRENDIZAJE No 03: PRIMERA ETAPA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: LA PLANIFICACIÓN (SEGUNDA PARTE)

Capacidades:

- Organiza la información previamente seleccionada para escribir un texto expositivo.
- Elabora un esquema para la redacción de un texto expositivo breve.
- Valora el esquema de redacción de sus pares aplicando una ficha de coevaluación.

INICIO

Lea el siguiente texto:

Te invito a observar en tu imaginación un árbol cualquiera. Si pensamos en uno, encontraremos que la naturaleza lo ha organizado de modo que este tenga un tronco, ramas, hojas, y, a veces, flores y frutos. El tronco es el eje del cual derivan las ramas o brazos del árbol. De las ramas surgen. Inmediatamente, otras más pequeñas, y, en las mismas, aparecerán hojas, flores y frutos. Todos estos elementos pertenecen al tronco, pero se conectan con él de manera mediata, a través de las ramas. Asimismo, todo el árbol se sustenta gracias a una raíz, que le da estabilidad y firmeza. En tal sentido, las fuentes de información, producto del proceso de investigación a partir del cual se estructurará el escrito, equivalen a la raíz.

De un manzano no saldrá, por lo menos no de manera natural, otra fruta que no sea una manzana. De igual manera, en un texto, ninguna de sus partes podrá tener una naturaleza distinta a la determinada por su tronco, es decir, su eje o tema central. Esa relación necesaria entre todo y partes es la que garantiza la unidad y la estructura cabales de un escrito. Salvo si las ideas de quien escribe mantienen un orden, una jerarquía lógica, podremos hablar de un texto logrado, con sentido cabal.

La estructura, que ordena los contenidos o ideas, asegura no solo la solidez del escrito: además, facilita la comprensión del lector, quien, al captar una lógica, una organización determinada de las ideas, puede apropiarse fácilmente de estas⁸⁸. Lo anterior nos lleva a la segunda idea básica que queremos sostener: una buena redacción académica tiene que seguir una estructura, la cual es recomendable diseñar antes de la redacción del texto, de modo que la organización planificada de ideas sirva como un mapa, plano o esquema previo que guíe la producción escrita.

Fuente: Coloma, E., Maldonado, C. & Sanchez, M. (2014). *Cómo leer y escribir en la Universidad*. Cap. 4, p. 191.

a. ¿Cuál es el tema que desarrollan los autores del texto anterior?

b. ¿Con qué finalidad utilizan los autores el recurso de la comparación?

DESARROLLO

Recuerde que en la etapa de planificación el escritor debe realizar cuatro subetapas:

- ✓ Análisis de la necesidad comunicativa
- ✓ Búsqueda y selección de la información
- ✓ Organización de la información
- ✓ Elaboración de un esquema

Las dos primeras subetapas fueron desarrolladas en la sesión anterior. Ahora, nos acercaremos a las dos últimas: Organización de la información y elaboración de un esquema.

1. Organización de la información

Esta subetapa permite prever la dimensión de la información que se maneja, así como las necesidades de investigación o profundización. La naturaleza del tema del cual se escribirá determinará los subtemas que guiarán la organización de las ideas.

Veamos algunas propuestas de organización de la información:

CLASES DE TEMA	PROPUESTA DE SUBTEMAS
Sobre objetos	Definición: ¿Qué es? Características: ¿Cómo es? Clases: ¿Qué tipos hay? Funcionamiento: ¿Cómo funciona? Utilidad: ¿Para qué sirve?

Sobre problemas	Origen: ¿Cómo y cuándo se inició? Causas: ¿Por qué ocurre? Consecuencias: ¿Qué ocasiona? Afectados: ¿Quiénes lo viven? Soluciones: ¿Cómo resolverlo?
Sobre personas	Origen: ¿De dónde es? Reseña biográfica: ¿Quién es? Descripción física: ¿Cómo es? Origen: ¿Cómo y cuándo se inició? Antecedentes: ¿Desde cuándo?
Sobre actividades	Descripción: ¿Cómo se realiza? Clases: ¿Qué tipos hay? Implementos: ¿Con qué se hace? Usuarios: ¿Quiénes? Lugares: ¿Dónde? Eventos: ¿Qué concursos hay?

Modelamiento de la organización de información:

A José le han encargado escribir un texto expositivo breve (6 a 8 párrafos de desarrollo con su respectivo párrafo de introducción y conclusión) relacionado a *la Discriminación en el Perú*. Para tener una idea de qué información puede considerar en su texto y cómo estructurarlo trata de precisar la clase de tema al que pertenece. Así llega a la conclusión que es un tema problema. En consecuencia, se formula las siguientes preguntas:

- ¿Qué es?
- ¿Cómo y cuándo se inició?
- ¿Por qué ocurre?
- ¿Qué ocasiona?
- ¿Quiénes lo viven?
- ¿Cómo resolverlo?

Estas preguntas serán una guía en la delimitación de los subtemas a partir de la información previamente seleccionada. Además, le ayudará a identificar qué subtemas debe seguir investigando.

Cuando le soliciten escribir un texto expositivo, puede tener en cuenta la experiencia de José.

2. Elaboración de un esquema

El esquema es el producto de la etapa de planificación y se constituye en una especie de brújula que orientará el proceso de escritura del texto.

Modelamiento de la elaboración de un esquema:

Continuemos con el caso de José. Él ha logrado acopiar cinco fuentes de información previamente seleccionadas, luego se ha formulado preguntas para organizar su información. Ahora está listo para construir su esquema de redacción que será como una brújula que le guiará en la etapa de textualización.

Veamos:

Tema: Discriminación en el Perú

Esquema:

1. Introducción
2. Concepto de discriminación
3. Tipos de discriminación
4. Causas que generan discriminación
5. Consecuencias de la discriminación
6. Alternativa de solución
7. Conclusión

Ha notado que el esquema construido no ha considerado exactamente los subtemas sugeridos a partir de las preguntas de la organización de la información. Esto sucede porque el esquema se construye precisando los subtemas que se desarrollarán. Además, se tiene en cuenta la extensión del texto. Esta situación nos demuestra que las preguntas de la organización de la información son referenciales y no definitivas.

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA:

Recuerde que en la sesión anterior realizó las dos primeras etapas de la planificación de su texto expositivo referido al tema *Estrés académico*. Ahora, debe realizar los dos últimos procedimientos, es decir, la organización de la información y la elaboración del esquema de redacción.

Después de construir su esquema debe participar del proceso de valoración entre pares. Para tal acción, debe considerar el siguiente instrumento:

Ficha de valoración de un esquema

INDICADORES	Adecuado	+ adecuado	- inadecuado
1. Claridad en la redacción de los subtemas			
2. Número de subtemas			
3. Secuencia de los subtemas			
4. Relación de los subtemas con el tema			
5. Información confiable para los subtemas			

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

- ¿Qué fue lo más difícil y lo más fácil en el proceso de organización de la información? ¿cómo superó las dificultades?
- ¿Qué sentimientos e ideas le invadieron cuando valoró el esquema de su compañero(a)? ¿qué hizo al respecto?
- ¿La valoración del esquema entre pares le ayudó a mejorar su propio esquema?

SESIÓN DE APRENDIZAJE No 04
SEGUNDA ETAPA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS:
COHERENCIA Y COHESIÓN EN LA TEXTUALIZACIÓN

Capacidades:

- Identifica los recursos empleados en un texto para lograr la coherencia y cohesión.
- Utiliza los recursos pertinentes para escribir párrafos coherentes y cohesionados.

INICIO

Lea y responda a la pregunta.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. La transferencia se puede llevar a cabo a través de la resolución de nuevos casos que exijan la aplicación de los conceptos vistos.2. La motivación es una parte fundamental en el inicio de una sesión de clase.3. Para la presentación de los conceptos, se debe apelar a la participación activa del alumnado, de manera que el profesor no sea únicamente un expositor sino un facilitador del descubrimiento de la información.4. Existen distintas estrategias para motivar: la analogía, el desafío mental, la cita, la anécdota, el dato estadístico, entre otras.5. La adquisición es la parte de la sesión de clase que consiste en presentarle al alumno los conceptos teóricos que debe aprender.6. Para la presentación de los conceptos, se debe utilizar de veinte a veinticinco minutos, que es el tiempo promedio de atención continua de una mente adulta.7. La evaluación es un momento especial de la sesión de clase, porque en él el alumno debe examinar, a través de ejercicios propuestos por el profesor, cuánto de lo expuesto en esa clase o en varias clases ha fijado y, por tanto, aprendido e interiorizado.8. El objetivo de la motivación consiste en conectar psicológicamente al alumno con el tema de la clase.9. La presentación de los conceptos se debe realizar utilizando diversos mecanismos técnicos como la pizarra, las diapositivas, material escrito o cualquier mecanismo informático.10. La transferencia es la parte de la sesión de clase que consiste en que el alumno, aplique los conocimientos adquiridos.11. La transferencia se puede llevar a cabo a través de la formulación y resolución de preguntas por parte del alumnado. |
|---|

¿Cree que es un texto? ¿por qué?

Recuerde:

Un texto es un entramado de ideas conectadas entre sí porque desarrollan un tema.

Para convertir el listado de ideas, antes presentado, en un texto te sugiero realizar los siguientes pasos:

Paso 1: Lectura comprensiva del listado de enunciados

Lea los enunciados e identifique el tema que explican.

Paso 2: Agrupación de las ideas y construcción de un esquema

Después de leer los enunciados e identificar el tema que desarrolla, agrupe los enunciados en subtemas y elabore un esquema. Debe ubicar en cada subtema los números de los enunciados de la lista que corresponden.

Subtema 1: La motivación
(enunciados 2, 4 y 8)

Subtema 2: La adquisición
(enunciados 3, 5, 6 y 9)

Subtema 3: La transferencia
(enunciados 1, 10 y 11)

Subtema 4: La evaluación
(enunciado 7)

Paso 3: Redacte sus párrafos, recuerde que debe conectar las ideas con términos enlaces, además asegúrese que los párrafos tengan secuencia lógica.

Veamos un ejemplo:

Párrafo 1:

La motivación es una parte fundamental en el inicio de una sesión de clase, pues tiene como objetivo conectar psicológicamente al alumno con el tema de la clase. Existen distintas estrategias para motivar: la analogía, el desafío mental, la cita, la anécdota, el dato estadístico, entre otras.

Ahora escribe los párrafos 2 y 3

Párrafo 2:

Párrafo 3:

Párrafo 4:

La evaluación es un momento especial de la sesión de clase, porque brinda al alumno la oportunidad de examinar, a través de ejercicios propuestos por el profesor, cuánto de lo expuesto en esa clase o en varias clases ha fijado y, por tanto, aprendido e interiorizado.

PASO 5:

Para presentar la redacción final del texto, debes asegurarte que los párrafos estén conectados entre sí, además de presentar sentido global. Al final, debes proponer un título que refleje el tema que desarrolla el texto.

Las partes de una sesión de clase

¿Fue fácil escribir cada uno de los párrafos? ___ Sí ___No ¿Por qué?

¿Fue fácil relacionar todos los párrafos para lograr la versión final de tu texto?
___ Sí ___No ¿Por qué?

¿Qué necesita conocer y practicar para superar sus dificultades en la redacción de textos?

DESARROLLO

Después de haber realizado la etapa de planificación se puede proceder a la escritura propiamente dicha, denominada textualización. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la plasmación de ideas en el papel requiere la aplicación de saberes previos relacionados a la coherencia y cohesión. Estos dos elementos asegurarán un texto con sentido lógico.

1. Coherencia

Es la propiedad textual por la cual los enunciados que forman un texto se refieren a la misma realidad. Para que un texto presente coherencia, sus enunciados han de centrarse en un tema y debe responder a nuestro conocimiento del mundo. Los textos se construyen aportando nueva información

en cada enunciado, pero una sucesión de enunciados dejará de ser coherente si en ellos no se hace referencia a un tema en común.

Lea los textos y responda.

Texto 1

Los conflictos, al igual que todo fenómeno social, suelen aparecer ligados a varios factores y no a uno concreto. Suelen ser de origen diverso, por ejemplo la educación recibida por el sujeto, su relación con el entorno, la propia personalidad, etc. Además, los conflictos traen como consecuencia guerras entre países. Por este motivo, se puede afirmar que la causa de los conflictos es múltiple y, por tanto, precisará de una intervención multidisciplinar.

A. ¿Cuál es el tema principal que desarrolla el texto?

B. ¿El texto anterior es coherente o incoherente? ¿Por qué?

Texto 2

Es un tema que puede afectar a todas las personas sin importar clase social, edad, entre otros. El alcoholismo es el consumo exagerado de alcohol, que ocasiona al bebedor problemas físicos, mentales, emocionales, laborales, familiares, económicos y sociales. Desafortunadamente, el consumo de alcohol aumenta de manera constante, sobre todo entre los jóvenes. Las defunciones por accidentes relacionadas con el alcohol (choques, atropellos y suicidios) ocupan los primeros lugares entre las causas de muerte en muchos países.

A. ¿Cuál es el tema principal que desarrolla el texto?

B. ¿El texto anterior es coherente o incoherente? ¿Por qué?

1.1. Clases de coherencia

1.1.1 Coherencia local

La coherencia local está relacionada con el mismo enunciado, es decir, se refiere a la unidad temática de cada segmento. Las oraciones ambiguas, por ejemplo, afectan a la coherencia local y, en su conjunto, a la coherencia del texto.

1.1.2 Coherencia lineal

Es la relación que debe existir entre las oraciones que forman parte de un párrafo.

Ejemplo:

Un grafema es el término técnico acuñado para referirse a la base específica de unidades indivisibles de un determinado sistema de escritura. Los grafemas son los elementos de *significado mínimo* que juntos componen "bloques de construcción" con los cuales los textos de un determinado sistema de escritura pueden construirse, junto con reglas de correspondencia y uso.

1.1.3 Coherencia global

Este tipo de coherencia se puede observar cuando entre párrafos existe una relación temática; en consecuencia, todo el texto evidenciará coherencia global.

Ejemplo:

La evaluación estandarizada en el Perú ha atravesado por tres períodos. Al primero podríamos denominarlo *de los inicios*, y comprende las evaluaciones realizadas por el Estado peruano en 1996 y 1998. Estas evaluaciones se hicieron con un enfoque de normas. En este enfoque, el objetivo es diseñar pruebas que permitan medir habilidades, pero buscando que los puntajes se distribuyan siguiendo una curva normal, es decir, con la mayor parte alrededor del promedio y cada vez menos observaciones a medida que uno se aleja de este.

Las evaluaciones referidas a normas, si bien permiten distinguir diferencias de rendimiento entre estudiantes, no permiten clasificarlos de acuerdo con su nivel de dominio de los contenidos curriculares; se trata de un enfoque muy útil para medir algunas características psicológicas (por ejemplo inteligencia), pero no tanto para situaciones educativas. Los resultados en este enfoque se presentan en categorías relativas, por ejemplo, altos, medio altos, medio bajo y bajo (si se clasificara en cuatro grupos de 25% de estudiantes cada uno).

2. Cohesión

Además de resultar coherentes, los enunciados de un texto deben estar conectados o cohesionados entre sí. La cohesión es una propiedad por la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical.

2.1 Cohesión por procedimientos léxicos

Cuando se emplea alguna palabra para **entrelazar** las **ideas**: sinónimos, hiperónimos, hipónimos.

a. Sustitución sinonímica

Es el reemplazo de un elemento léxico por otro idéntico o casi idéntico en su significado.

Ejemplo:

Un **estudio** pionero confirma que el 30% de las personas que no fuman incrementan el riesgo de desarrollar cáncer si viven con un fumador. Esta **investigación** estima que una tercera parte de las muertes anuales de fumadores pasivos son por cáncer al pulmón.

Marte es el cuarto planeta de la órbita solar. El **planeta rojo** es conocido por tener cráteres bellísimos.

b. Sustitución por medio de proformas

Es el reemplazo de una palabra o de una oración por un elemento lingüístico cuya función es la de servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto. En español existen **proformas nominales**, **pronominales** (todos los pronombres: él, ella, tú, este, esta, etc.), **adjetivales**, **adverbiales** y **verbales** (el verbo hacer).

Ejemplo:

El **jefe** del departamento de OBE; es una **persona** muy equilibrada. (proforma nominal)

El laboratorio necesita urgentemente un **microscopio**; este **objeto** es indispensable para los biólogos. (proforma nominal)

Leonardo Da Vinci fue pintor, pero **este** fue, además escultor y un inventor genial. (proforma pronominal)

La **joven estudiante** debió convencer a sus padres de que había encontrado **su** vocación. (proforma adjetival)

Luego de atravesar el parque, supo que estaba en **la avenida correcta**. Solo **allí**, se sintió seguro.

c. Hiperónimos

Son palabras cuyo significado incluye a otras en su definición. Por ello, señalan de una manera general y amplia a un conjunto, género o clase de seres.

Ejemplo:

En la exhibición observaron autos, camionetas y combis. Estos **vehículos** llamaron la atención de los visitantes.

d. Hipónimos

Son palabras cuyo significado está incluido en su hiperónimo. Estos presentan una relación de especie frente a su hiperónimo, que es el género.

Ejemplo:

La ideología siempre fue su tema predilecto; sin embargo, **el existencialismo y humanismo** le generaba preguntas más que respuestas.

2.2 Cohesión por procedimientos gramaticales

Cuando se emplean recursos de **anáfora, catáfora, elipsis, conjunciones o preposiciones** en el enlace de las ideas.

a. Anáfora

Es la expresión, marca gramatical, a través del cual se remite a un elemento del texto mencionado con anterioridad.

Ejemplos:

Pisco, Ica, Ilo, Nazca han sufrido un fuerte sismo que los ha dejado en escombros. Estos **pueblos** necesitan de nuestra urgente ayuda de solidaridad.

El edificio **se desmoronó** súbitamente. **Este acontecimiento** sorprendió a los ingenieros.

b. Catáfora

Es un tipo de deixis que desempeñan algunas palabras, como los pronombres, para anticipar el significado de una parte del discurso que va a ser emitido a continuación.

Ejemplos:

- Juan, producto de su malestar, se llevó absolutamente **todo**: sus libros de historia, sus diccionarios, su cuaderno de trabajo, entre otros.
- **Este** es mi padre, el hombre más inteligente y noble.

c. Elipsis

Es la figura de construcción que consiste en omitir, en la oración, una o más palabras necesarias para la correcta construcción gramatical.

Ejemplos:

- Unos pensaban en el descanso; otros, en el éxito.

d. La nominalización

Es la forma de cohesión en el que la construcción verbal inicial aparece en el segundo segmento oracional con categoría gramatical sustantiva.

Ejemplo:

- Los profesores **manifestaron** su desaprobación a la nueva ley del magisterio. Su **manifestación** la asumieron mediante una huelga con protestas por las calles.

e. Las conjunciones

Son categorías gramaticales invariables que sirven de nexo. Entre ellas tenemos:

Conector copulativo. Sirve para sumar o agregar ideas, (y, ni, e, también, además)

Ejemplo:

Estudiaré Derecho **y** Contabilidad; son las carreras que me apasionan.

Conector causal. Sirve para explicar la causa (ya que, pues, porque, dado que, puesto que, debido a que)

Ejemplo:

Postulé a una maestría **porque** quiero superarme profesionalmente.

Conector condicional. Sirve para condicionar una situación, (si, en caso de, siempre que, a menos que, a no ser que)

Ejemplo:

Votaré por ti **siempre que** cumplas todas tus promesas electorales.

Conector disyuntivo. Sirve para excluir alguna idea, (o, u, ora..., ya sea...)

Ejemplo:

Ya sea en San Marcos o en la UNI, estudiaré una Maestría.

Conector consecutivo. Sirve para manifestar la consecuencia, (por ello, por eso, por ende, conque, en consecuencia, por lo tanto)

Ejemplo:

Sé que aprobarán el proyecto, **por ello** estoy preparando los instrumentos.

Conector explicativo. Sirve para detallar o esclarecer una idea, (es decir, en otras palabras, vale decir)

Ejemplo:

La halterofilia, **es decir**, el deporte de levantamiento de pesas, requiere de fortaleza física.

Conector adversativo. Sirve para oponer ideas, (pero, mas, sin embargo, empero, no obstante)

Ejemplo:

Todos esperan que se resuelva el problema, **pero** nadie toma la iniciativa.

Conector enfático. Sirve para resaltar alguna idea, (indudablemente, en realidad, subrayamos, cabe resaltar)

Ejemplo:

Sabemos, **Indudablemente**, que aprobarán tu tesis porque está bien fundamentada.

Conector comparativo. Sirve para relacionar positiva o negativamente dos o más ideas, (igualmente, del mismo modo, de la misma forma, en cambio, análogamente)

Ejemplo:

La salchicha, **al igual que** los demás embutidos, son elementos cancerígenos.

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA 1:

1. Lea el siguiente texto e identifique subrayando los recursos cohesivos que el escritor ha utilizado.
2. Lea con detenimiento cada uno de los párrafos y las oraciones que las conforman. Además, vea al texto en su totalidad. ¿Puede usted afirmar que el texto presenta los tres tipos de coherencia? Fundamente su respuesta.

TEXTO:

La computadora, los celulares y la televisión han robado el espacio de ocio, y hoy hacer un clic o zapping es mucho más sencillo y requiere menos esfuerzo que decidirse a leer un libro. Es la diferencia entre tomar un rol activo o pasivo, entre impulsar uno mismo la acción o dejarse llevar por la pantalla. Y en esa dicotomía es donde prevalece la ley del menor esfuerzo porque, a menos que se sea un apasionado por los libros, lo más rápido y lo más fácil suelen ganar la pulseada. Pero esa preferencia por lo tecnológico se ve sostenida por otro factor.

El hábito por la lectura es algo que se perdió con los años y todavía hoy, se sigue diluyendo. La costumbre por devorarse un libro no es algo que pueda formarse cuando uno es adolescente, sino que empieza desde la niñez. No hay dudas de que un chico que nunca fue incentivado a leer va a tener pocas probabilidades de convertirse en un férreo lector en su juventud. Es cuestión

de establecer el hábito para que luego se dé naturalmente. El problema es que esa costumbre no suele ser remarcada como lo requiere por parte de quienes deberían hacerlo.

En esa deficiencia aparece el rol que desempeña la familia. Más allá de la educación recibida en la escuela, en la casa es donde los chicos tienen la televisión y la computadora al alcance de la mano. Por eso, especialmente en el núcleo familiar se debe guiar a los chicos para que se acerquen a los libros. Sin embargo, esa protección no siempre está presente y el chico se va encaminando en dirección a la pantalla desde sus primeros años. Igualmente, el problema no debería plantearse como una batalla entre los medios audiovisuales y los libros, sino que hay que buscar una solución que pueda integrar a los dos. Por suerte la tecnología que nos presenta algunos problemas también puede ofrecernos la solución y dentro de no mucho tiempo los libros electrónicos van a empezar a expandirse. Ésa es una muy buena oportunidad para que los chicos y los adolescentes puedan empezar a generar sus propios hábitos de lectura, siempre contenidos por la escuela y la familia. Sería un modo de acercarlos a la literatura sin alejarlos de la tecnología que tanto los cautiva. Quizás sea el puntapié inicial para un cambio de relación entre los jóvenes y aquellos objetos extraños denominados libros.

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

1. ¿La actividad de inicio le ayudó a entender el proceso de textualización o escritura de un texto?
2. ¿Participar en el taller de lectura para la escritura afianzó sus conocimientos de coherencia y cohesión?
3. Procure revisar los textos que recientemente ha escrito en otros cursos y diga ¿qué recursos cohesivos utiliza con mayor frecuencia en su redacción?

SESIÓN DE APRENDIZAJE No 05

SEGUNDA ETAPA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS: LA ESCRITURA DE PÁRRAFOS DE DESARROLLO

Capacidad:

- Caracteriza los tipos de citas, según la norma APA, que pueden ser utilizados en la redacción de textos expositivos.
- Identifica el tipo de cita utilizado en los párrafos de desarrollo de un texto expositivo.
- Escribe la bibliografía de un texto expositivo.

INICIO

¿Qué debemos tener en cuenta al escribir los párrafos de desarrollo en los textos expositivos?

Los párrafos de desarrollo son parte esencial de un texto expositivo, pues presentan la idea principal y las ideas secundarias y hasta ideas terciarias con el propósito de explicar el tema central del texto.

Es fundamental que el escritor establezca la jerarquía entre las ideas de un párrafo para asegurar la interrelación lógica entre ellas. Recordemos algunas pautas para establecerlas:

Idea principal:

- Es el núcleo principal, que sirve de base para el desarrollo de las ideas secundarias.

Ideas secundarias:

- Son aquellas que complementan la idea principal.
- Sirven para desarrollar, explicar o detallar la idea principal.
- Brindan solidez al párrafo.

Ideas terciarias:

- Son aquellas que complementan la idea secundaria.
- Emergen a partir de la idea secundaria.
- Ilustran, amplían o detallan la idea secundaria.

Ejemplo:

<p>(O1) Existen diversos términos afines que se relacionan con el término tecnoestrés, tales como el “Síndrome de Fatiga Informativa”, la Tecnoadicción y la Tecnofobia. (O2) El síndrome de la fatiga informativa es tecnoestrés derivado por los actuales requisitos de la Sociedad de la Información y que se concreta en la sobrecarga informativa cuando se utiliza Internet, y sus consecuencias en la falta de competencia para estructurar y asimilar la nueva información con la consiguiente aparición de la fatiga mental de tipo informativo. (O3) La tecnoadicción es el tecnoestrés específico debido a la incontrolable compulsión a utilizar TIC en todo momento y todo lugar, y el utilizarlas durante largos períodos de tiempo. (O4) La tecnofobia es también tecnoestrés pero focalizado en la dimensión afectiva de miedo y ansiedad hacia la TIC. (O5) Jay (1981) define la tecnofobia en base a tres dimensiones: 1) resistencia a hablar sobre tecnología o incluso pensar en ella, 2) miedo o ansiedad hacia la tecnología, y 3) pensamientos hostiles y agresivos hacia la tecnología.</p> <p>Fuente: Salanova, M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones - 2003 Volumen 19, n.º 3 - Págs. 225-246. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318057001. Marisa Salanova. Artículo Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia</p>	<p>O1: Idea principal</p> <p>O2: Idea secundaria</p> <p>O3: Idea secundaria</p> <p>O4: Idea secundaria</p> <p>O5: Idea terciaria de la idea secundaria O4.</p>
---	--

Recuerde que la idea principal la puede ubicar en el inicio, en el medio o final del párrafo. Lo importante es que las ideas estén interrelacionadas entre sí.

Al analizar el texto anterior, se puede observar que presenta ideas relacionadas entre sí, evidenciando unidad con sentido completo. Para lograr esas cualidades, el autor consideró dos aspectos importantes en su redacción: coherencia y

cohesión. Además de estos dos elementos, es importante utilizar las citas de autores en la redacción de los textos expositivos.

En el texto anterior ¿se utilizó un tipo de cita?

___ Sí ___No

¿Qué tipo de cita se utilizó?

DESARROLLO

1. Uso de citas en los párrafos de desarrollo

Todo texto expositivo se apoya en ideas de otros autores que deben ser reconocidos, Una forma de reconocerlos y evitar la copia es la presentación de citas en los párrafos que lo conforman. Por tal razón, debes conocer los tipos de citas que existen y cómo utilizarlas.

1.1. Cita directa o textual

Este tipo de cita reproduce literalmente lo que dice otro autor, dando a conocer autor, año y página específica (p. o pp.). Pueden ser cortas (menos de cuarenta palabras) y extensas (más de cuarenta palabras).

1.1.1 Cita corta

- **Con énfasis en el autor:**

Una de las características fundamentales de un texto bien redactado es la coherencia. Al respecto, Gutiérrez (2002) explica “un texto es coherente cuando sus partes presentan una congruencia temática y relacional que lo configuran perceptivamente como un todo” (p. 117).

- **Con énfasis en el texto:**

Una de las características fundamentales de un texto bien redactado es la coherencia. El estudiante debe tener claro que “un texto es coherente cuando sus partes presentan una congruencia temática y relacional que lo configuran perceptivamente como un todo” (Gutiérrez, 2002, p. 117).

1.1.2 Cita larga

Deben ir en un bloque independiente y sin comillas. Comience tal cita en bloque en una nueva línea o renglón con una sangría a una distancia de cinco espacios desde el margen izquierdo y se deben escribir las líneas subsecuentes al nivel de la sangría.

En esta cita se recomienda escribir con letra más pequeña, si lo desea. Cuando se cita textualmente, es indispensable proporcionar siempre autor, año y página específica (p. o pp.) del texto citado.

Con énfasis en el autor:

Flower y Hayes (1996) afirman que:

La revisión depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o revisar el texto. Estos periodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos ciclos de planificación y traducción. Los subprocesos de revisión y evaluación, conjuntamente con la generación, comparten una característica que los distingue, la de poder interrumpir cualquier otro proceso y la de poder suceder en cualquier momento de la redacción. (p. 88).

Con énfasis en el contenido:

Al asumir la importancia de la revisión del texto producido, es necesario que el escritor novel entienda que:

La revisión depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o revisar el texto. Estos periodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos ciclos de planificación y traducción. Los subprocesos de revisión y evaluación, conjuntamente con la generación, comparten una característica que los distingue, la de poder interrumpir cualquier otro proceso y la de poder suceder en cualquier momento de la redacción. (Flower y Hayes, 1996, p. 88).

NOTA:

Si la cita textual no corresponde con el inicio de una oración, debe ir precedida de puntos suspensivos.

Ejemplo:

Vargas (2005) afirma "... el aprendizaje del código escrito exige una enseñanza específica" (p. 6).

1.2 Cita indirecta o paráfrasis:

Llamada también referencial o contextual. Al parafrasear a otro autor, tiene que darle el crédito indicando el apellido y el año de publicación.

Hay tres formas aceptables de hacerlo, según APA.

1.2.1 Cita indirecta con un autor:

- Incluir el apellido del autor dentro de la oración y, al lado, el año de publicación entre paréntesis.

Ejemplo:

Eklundh (1992) sostiene que leer y escribir en un procesador interfiere con la habilidad del escritor para formarse una completa representación mental del texto.

- Incluir el apellido del autor y la fecha de publicación entre paréntesis separados por una coma.

Ejemplos:

Con base en una investigación reciente sobre lectura (Eklundh, 1992) se sostiene que leer y escribir en un procesador interfiere con la habilidad del escritor para formarse una completa representación mental del texto.

Con base en una investigación reciente sobre lectura, se sostiene que leer y escribir en un procesador interfiere con la habilidad del escritor para formarse una completa representación mental del texto (Eklundh, 1992).

- Incluir el apellido del autor y la fecha de publicación como parte de la oración, sin usar paréntesis.

Ejemplos:

En 1992, Eklundh sostuvo que leer y escribir en un procesador interfiere con la habilidad del escritor para formarse una completa representación mental del texto.

1.2.2 Citas indirectas (dos autores)

Si la fuente que cita tiene dos autores, mencione ambos apellidos y el año cada vez que se presente la referencia dentro del texto.

Ejemplos:

Cataldo y Oakhill (2000) detectaron en sus estudios que los comprendedores expertos recordaban mejor la ubicación de ciertas palabras en el texto que aquellos sujetos cuyos resultados habían sido poco satisfactorios en las pruebas de comprensión.

Cataldo y Oakhill detectaron en el 2000 que los comprendedores expertos recordaban mejor la ubicación de ciertas palabras en el texto que aquellos sujetos cuyos resultados habían sido poco satisfactorios en las pruebas de comprensión.

En estudios recientes detectaron que los comprendedores expertos recordaban mejor la ubicación de ciertas palabras en el texto que aquellos sujetos cuyos resultados habían sido poco satisfactorios en las pruebas de comprensión. (Cataldo & Oakhill, 2000).

Si escribe los apellidos dentro de un paréntesis, use el símbolo & para enlazarlos.

1.2.3 Citas indirectas (tres a cinco autores)

- Cite todos los autores la primera vez que se presente la referencia.

Ejemplo:

Torres, Berríos, Ortiz, Rivera y Robles (2004) estudiaron un grupo de desertores escolares para conocer las razones por las que habían abandonado la escuela.

- En citas subsiguientes, incluya únicamente: apellido del primer autor, seguido de et al. y el año. Ejemplo:

Torres et al. (2004) concluyeron que una de las causas de la deserción es la falta de pertinencia del currículo escolar.

1.2.4 Citas indirectas (seis o más autores)

Cite únicamente el apellido del primero de ellos, seguido por la abreviatura et al. y el año para la primera cita y también para las subsiguientes.

Ejemplo:

En un estudio reciente, Rodríguez et al. (2005) identificaron la falta de apoyo familiar como una de las razones que llevan a las personas a deambular por las calles del país.

1.3. Cita de cita

Este tipo de cita se utiliza cuando no se puede tener acceso a la fuente primaria por diversas razones. Se recomienda utilizarla con moderación.

Con énfasis en el autor:

Laplace (1988) expresa "... no somos libres para cualquier cosa, para seguir cuantas inspiraciones puedan venirnos. Somos libres para alguien; somos libres para amar. Por eso los Ejercicios, más que escuela de oración, son una educación en la libertad" (citado por Lange, 2005, p. 34).

Con énfasis en el contenido de la cita:

Respecto a la libertad "... no somos libres para cualquier cosa, para seguir cuantas inspiraciones puedan venirnos. Somos libres para alguien; somos libres para amar. Por eso los ejercicios, más que escuela de oración, son una educación en la libertad" (Laplace, 1988, citado por Lange, 2005, p.34).

1.4. Cita de autor corporativo

Los nombres de autores corporativos como asociaciones, agencias gubernamentales, ministerios, institutos, entes, direcciones, organizaciones, entre otros, serán enunciados completamente en el primer texto citado. En las subsecuentes citas, pueden usarse sus abreviaturas o siglas.

En la primera cita:

Según datos del Instituto Nicaragüense de Seguridad Social (INSS, 2013), los asegurados se distribuyen en 58 por ciento hombres y 42 por ciento las mujeres.

En las subsiguientes citas:

En cuanto al crecimiento de asegurados, INSS (2013) registra un 7 por ciento entre los trabajadores y 6.5 por ciento entre las trabajadoras.

2. ¿Cómo presentar la referencia bibliográfica?

2.1. Libro de un autor

Apellidos, A. (Año). *Título: Subtítulo*. Lugar: Editorial.

Gonzalez, J. (2007). *Manual para escribir*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

2.2. Libro por grupo de autores

Apellidos, A., Apellidos, A., & Apellidos, A. (Año). *Título: Subtítulo*. Lugar: Editorial.

Gómez, M., Deslauriers, J., & Alzate, M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado, investigación, escritura y publicación*. Colombia: Editorial Impresores.

NOTA: Si son más de seis autores, únicamente se escribirán los primeros seis y a continuación et al. (expresión en latín que significa 'otros'). Ya no usaría el ampersand (&).

2.3. Versión electrónica de un libro

Apellidos, A. (Año). *Título: Subtítulo*. Editorial. Recuperado el día, mes, año de <http://www.xxxxxxxxxxxx>

Claux, M., Kanashiro, Y. & Young, A. (2001). *Modelos psicológicos de la instrucción*. Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ. Recuperado el 06 de mayo del 2010 de <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/handle/123456789/4711>

2.4. Tesis

Apellidos, A. (Año). *Título: Subtítulo (tesis inédita de grado obtenido)*. Nombre de la institución, Lugar.

Si fuere una tesis on line se añade: Recuperado el día, mes, año de <http://www.xxxxxx>

Vas, C. (2011). Modelo de teórico metodológico para la enseñanza de la escritura (tesis doctoral). FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD DEL ZULIA. Maracaibo. Recuperado el 11 de marzo del 2013 de http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/TESIS/TESIS_POSTGRADO/TESIS_DOCTORALES/TDLBV38M432011CarmenVas.pdf.

2.5. Artículo de revista científica

Apellidos, A. (Año). Título: Subtítulo. *Nombre de la revista*, Volumen (Número), páginas de ubicación.

Hernández, H. y Esquivel, E. (2008). Las disertaciones filosóficas en la Universidad Centroamericana. *Encuentro*, (404), 247-255.

Si el artículo estuviere ubicado on line.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 14 de octubre del 2014 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

2.6. Artículo web

Apellido del autor, A. (Año). Título: Subtítulo. *Recuperado el día, mes, año de httpxxxxx*

Constanzo, E. (2009). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración de destrezas. La interacción oral como base de las actividades de escritura en un aula de español como lengua extranjera*. Recuperado el 02 de junio del 2013 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18595947.pdf>

2.7. Simposios, seminarios y conferencias

Apellidos e inicial del nombre del presentador. (Año, mes). *Título: Subtítulo* del trabajo presentado. Tipo de evento presentado en nombre de la organización, lugar.

Blecua, J. M. (2014, mayo). *La Biblia Políglota y el Humanismo Europeo*. Conferencia presentada en la Universidad Complutense de Madrid, España.

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA 1:

Identifique las citas que utilizó el autor y diga qué tipo de cita es. Si detecta la presentación inadecuada de una cita en el texto vuelva a escribir el párrafo en donde se encuentra la cita mal presentada y haga la corrección.

a. TEXTO No 01:

La coherencia y lógica sobre las cuales se apoya el conocimiento científico es el resultado de identificar los elementos básicos que conforman su objeto específico de conocimiento; encontrar explicaciones interconectadas al comportamiento de los elementos que conforman, y formular respuestas a la situación descrita por alternativas de acción coherentes con las situaciones explicativas que las provocan. (Méndez, 2008, p.3)

b. TEXTO No 02:

Para Germani (1991), citado por Briones (2006, p.159), sostiene que: Un índice socioeconómico es un instrumento de medición que permite asignar medidas a las personas con base en la posesión, precisamente, de indicadores sociales y económicos. Este número, como sucede en otras escalas, permite la jerarquización de las personas y su clasificación en cierto número de categorías. No está por demás expresar que estos procedimientos no son adecuados, ni aun desde el punto de vista cuantitativo, para el estudio de las clases sociales, como es frecuente en los llamados estudios de estratificación social.

c. TEXTO No 03:

Rigney (2008, p.65), define las estrategias cognoscitivas como "un conjunto de operaciones y procedimientos que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimiento y ejecución".

d. TEXTO No 04:

López (2005, p.175) mencionó: "Cuando el hombre razona sobre el principio de libertad y ve que su persona está sujeta a normas de conducta no tolerables es cuando empieza a rebelarse".

e. **TEXTO No 05:**

La teoría revolucionaria sobre la inteligencia emocional ha hecho tambalear muchos conceptos de la psicología contemporánea. Goleman (1995).

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA 2:

Identifique las citas que utilizó el autor y diga qué tipo de cita es.

La teoría cognitiva entiende que si el proceso de aprendizaje conlleva el almacenamiento de la información en la memoria, no es necesario estudiar los procedimientos de estímulo-respuesta sino atender a los sistemas de retención y recuperación de datos, a las estructuras mentales donde se alojarán estas informaciones y a las formas de actualización de estas.

Estas teorías del aprendizaje sustentan estudios relacionados a la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Así, investigaciones sobre la escritura han desarrollado dos enfoques diferentes, que de acuerdo a la explicación de Martínez (2009) aluden a dos dimensiones de la expresión escrita: Una de ellas está centrada en el proceso y su objetivo es detectar las habilidades cognitivas que supuestamente desarrolla el sujeto al expresarse por escrito. La otra dimensión está referida al producto y tiene como objetivo analizar las estructuras textuales y las características formales del texto.

En Europa y EE.UU., hasta finales de 1970 predominaba el enfoque centrado en el producto. Esto se explica por la fuerte influencia, en ese entonces, de la psicología conductista. Hasta 1980, se produjo un cambio de perspectiva en el análisis de la expresión escrita, surgiendo el enfoque procesual que ha sido ampliamente desarrollado gracias a la psicología cognitiva. Esta perspectiva deriva del paradigma fenomenológico interpretativo. Martínez nos explica que “el análisis del proceso complejo de la escritura ha permitido establecer diversos subprocesos. Además, los análisis de las etapas permiten intuir la complejidad del mismo y las implicaciones para la enseñanza” (2009, p.16).

Fuente: Adaptación de Edith Salamanca

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA 3:

Después de redactar sus párrafos de desarrollo, valórelos teniendo en cuenta la siguiente ficha de autoevaluación.

Autoevaluación de párrafos de desarrollo

INDICADORES	Adecuado	+ adecuado	-	inadecuado
6. Precisión en la idea principal				
7. Relación de las ideas secundarias con la idea principal.				
8. Uso de recursos cohesivos				
9. Uso de signos de puntuación				
10. Uso de la letra				
11. Uso de las citas directas e indirectas.				

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

1. ¿Los talleres de escritura 1 y 2 le ayudaron a consolidar sus aprendizajes relacionados a citas?
2. ¿Qué acciones cree que serán más difíciles en el proceso de escritura de párrafos de desarrollo? ¿qué necesita hacer para que esas dificultades no le superen?
3. ¿Cree que valorar sus propios párrafos redactados le ayudará a mejorarlos?

SESIÓN DE APRENDIZAJE No 06
SEGUNDA ETAPA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS:
INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIÓN

Capacidad:

- Aplica los procedimientos y recomendaciones para escribir los párrafos de introducción y conclusión de un texto expositivo.

INICIO

Lea el siguiente caso y responda:

El profesor del curso de Ciencias Sociales solicitó a sus alumnos que escribieran un texto expositivo breve del tema delincuencia en el Perú. Todos presentaron su trabajo que después de 10 días el profesor devolvió. La mayoría de los trabajos tenía la observación de que faltaba la introducción y en algunos otros casos se indicaba que faltaba la conclusión.

¿Cuál cree que es la razón principal por la cual los estudiantes no consideraron la introducción y la conclusión en sus textos?

DESARROLLO

1. Párrafo de introducción

1.1 ¿Cómo escribir la introducción?

La introducción se presenta al inicio del texto y pueden presentarse en diversas modalidades. Sin embargo, existen elementos básicos que deben ser considerados en su construcción.

- Presenta un marco del tema.

Esto significa que la introducción puede iniciarse con el marco que englobe la aparición del tema. Este marco puede ser un contexto, una anécdota, un interrogante, etc.

- Enuncia explícitamente el tema.

Sin duda, la introducción debe señalar cuál es el tema que se desarrollará. Si no lo hace, habrá una severa deficiencia en ella.

- Anticipa lo que se desarrolla en el cuerpo del texto.

Un anticipo del contenido del texto siempre es útil en una introducción.

Debe tomarse en cuenta, sin embargo, que no se trata de un resumen del texto, sino, más bien, de una brevísima presentación de lo que se encontrará en él.

1.2 Tipos de párrafo de introducción

1.2.1 Introducción contextualizante

Este tipo de introducción debe presentarle al lector un contexto que le permita conocer aspectos generales del tema que va a leer a continuación.

Desde siempre, ha existido contacto entre culturas, pues los miembros de distintas comunidades de habla debían comunicarse por diversos motivos como, por ejemplo, para comerciar. El contacto entre culturas genera una consecuencia inmediata: el bilingüismo. Se denomina así a la capacidad que poseen algunas personas de desenvolverse a la perfección en dos o más lenguas. ¿Cuáles son, específicamente, las ventajas del bilingüismo? En el presente texto, se examinará con detalle dos ventajas del bilingüismo en dos ámbitos: cognitivo y socio-cultural.

Fuente: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/blogderedaccion/2013/04/17/c-mo-contextualizar-en-la-introducci-n-y-c-mo-sintetizar-en-el-cierre/>

1.2.2 Introducción de interrogante

Este tipo de estrategia busca, a partir de preguntas, captar el interés del lector y, además, indicarle qué es lo que va a encontrar en el desarrollo posterior del texto.

¿Es la felicidad un sueño lejano e inalcanzable? ¿Es la felicidad ausencia de problemas? Los expertos aseguran que no, porque si fuera así ¿Cómo explicamos la felicidad de personas que sufren una enfermedad o viven en la pobreza? Estas personas han descubierto que la felicidad no es un sitio al que llegamos, sino una actitud ante la vida; La cual todos podemos alcanzar sin importar edad, sexo, o color de piel; y siguiendo unos pasos que nos conducen a ella.

Fuente: <http://lucesito-angel.blogspot.pe/2011/04/parrafo-introduccion-interrogante.html>

1.2.3 Introducción anécdota o caso

Este tipo de introducción se constituye como una de las estrategias que logra captar, de manera más efectiva, la atención del lector, quien siempre muy interesado en hechos concretos y experiencias individuales. A partir de estas anécdotas, hechos o historias se establece una relación rápida y directa entre el lector; y el tema que se desarrolla.

Una vez, cuando era yo muy pequeño, fui testigo de un eclipse de sol. Habré tenido unos 8 años cuando esto sucedió. Estaba jugando en el patio de la escuela cuando de repente todo se oscureció. Me espanté y salí corriendo hacia donde estaba mi maestra la cual me dijo que no tuviera miedo, que era un simple fenómeno que se da cada cierto tiempo y que era muy afortunado en ser testigo de un eclipse total de sol a medio día. Cuando al fin pasó, ya en el salón de clase ella nos explicó todo sobre lo que acabábamos de ver. Fue tanta la impresión que esto me causó que me puse a investigar más sobre el tema por mi cuenta, y cada vez que aprendía algo nuevo me surgían muchas más preguntas. Este fue, yo considero, el inicio de mis estudios de astrofísica y la razón por la cual escribo este libro dirigido a los niños y adolescentes, en un lenguaje claro que facilite su entendimiento y motive, como lo hizo mi *maestra conmigo, la curiosidad sobre esta ciencia que es tan apasionante.*

Fuente: http://www.ejemplode.com/12-clases_de_espanol/2685-ejemplo_de_parrafo_de_introduccion_con_anecdota.html

1.2.4 Introducción con cita

Al igual que la introducción con anécdota, esta es una de las formas más utilizadas y eficaces para atraer la atención del lector. Puede tratarse de un proverbio, de una frase socialmente extendida, o de un enunciado dicho o pronunciado por una autoridad reconocida. Es importante que el contenido de la cita se ajuste de manera no forzada al tema del texto.

“La ciencia que no se ve no existe” es el lema de Redalyc. Efectivamente, los investigadores pueden realizar encomiables trabajos de investigación, pero si no existen procesos estructurados de comunicación para divulgar el conocimiento científico, la ciencia estará en penumbra y no producirá el impacto deseado. En las próximas líneas desarrollaremos las diversas formas de divulgación de los resultados de investigaciones.

Fuente: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60422563010.pdf>

1. 2.5 Introducción por analogía

Esta estrategia establece una comparación entre el tema del escrito y otra situación con el objetivo de explicar el problema aprovechando un contexto similar que sea capaz de atraer la atención inicial del lector.

Nadie malgasta saliva en alabar el aire y el oxígeno. Por lo menos, mientras respira. Se alaban los beneficios del aire cuando falta oxígeno, o cuando el sofoco o el asma impiden respirar. Así sucede con todas las cosas de este mundo, y por ende, así sucede también con la democracia. En las próximas líneas abordaremos el desarrollo de la democracia en nuestro país.

Adaptación de <https://retoricaprofesional.files.wordpress.com/.../introducciones-y-concl...>

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA 1:

Lea el texto e identifique el tema que desarrolla. Luego, redacte un párrafo de introducción más adecuado.

TEXTO:

La computadora, los celulares y la televisión han robado el espacio de ocio, y hoy hacer un clic o zapping es mucho más sencillo y requiere menos esfuerzo que decidirse a leer un libro. Es la diferencia entre tomar un rol activo o pasivo, entre impulsar uno mismo la acción o dejarse llevar por la pantalla. Y en esa

dicotomía es donde prevalece la ley del menor esfuerzo porque, a menos que se sea un apasionado por los libros, lo más rápido y lo más fácil suelen ganar la pulseada. Pero esa preferencia por lo tecnológico se ve sostenida por otro factor. El hábito por la lectura es algo que se perdió con los años y todavía hoy, se sigue diluyendo. La costumbre por devorarse un libro no es algo que pueda formarse cuando uno es adolescente, sino que empieza desde la niñez. No hay dudas de que un chico que nunca fue incentivado a leer va a tener pocas probabilidades de convertirse en un férreo lector en su juventud. Es cuestión de establecer el hábito para que luego se dé naturalmente. El problema es que esa costumbre no suele ser remarcada como lo requiere por parte de quienes deberían hacerlo.

En esa deficiencia aparece el rol que desempeña la familia. Más allá de la educación recibida en la escuela, en la casa es donde los chicos tienen la televisión y la computadora al alcance de la mano. Por eso, especialmente en el núcleo familiar se debe guiar a los chicos para que se acerquen a los libros. Sin embargo, esa protección no siempre está presente y el chico se va encaminando en dirección a la pantalla desde sus primeros años. Igualmente, el problema no debería plantearse como una batalla entre los medios audiovisuales y los libros, sino que hay que buscar una solución que pueda integrar a los dos. Por suerte la tecnología que nos presenta algunos problemas también puede ofrecernos la solución y dentro de no mucho tiempo los libros electrónicos van a empezar a expandirse. Ésa es una muy buena oportunidad para que los chicos y los adolescentes puedan empezar a generar sus propios hábitos de lectura, siempre contenidos por la escuela y la familia. Sería un modo de acercarlos a la literatura sin alejarlos de la tecnología que tanto los cautiva. Quizás sea el puntapié inicial para un cambio de relación entre los jóvenes y aquellos objetos extraños denominados libros.

TEMA:.....

TIPO DE INTRODUCCIÓN:

3. Párrafo de cierre

3.1 ¿Cómo escribir los párrafos de cierre?

La conclusión es el párrafo final del texto. Su objetivo es cerrar el tema tratado en el desarrollo e indicarle al lector la relevancia de la información presentada. Debe iniciarse con un conector de conclusión.

3.2 Tipos de párrafo cierre

3.2.1 Conclusión síntesis:

Al igual que en la introducción, toda conclusión está compuesta por elementos básicos: el conector de conclusión, la síntesis o resumen, y la relevancia de los datos expuestos. Estos elementos conforman la estructura de una conclusión base conocida como sintetizante. A continuación, se presenta un modelo de este tipo de conclusión.

A modo de síntesis, en la escuela el alumno debe aprender a ejercer una perspectiva moral propia. Construir una “ética de la prudencia orientada hacia la búsqueda del justo medio, de una justa medida en relación con las circunstancias históricas, técnicas y sociales” (Lipovetsky, 1998). Una ética que lo lleve a sentirse responsable y automodelarse como una persona plena, capaz de anteponer su interés personal al colectivo. A asumirse como sujeto social, que puede no solo superar las tensiones propias de este siglo referidas por Delors (1996), sino romper con las prácticas sociales, las normas y las circunstancias que impidan el desarrollo pleno e íntegro del hombre.

Fuente: Cancino, S. (2008). Apuntes de un vitalicio aprendiz, pág. 17.

3.2.2 Conclusión con interrogante

La conclusión con interrogante plantea, al final del escrito, las cuestiones no resueltas o los problemas abiertos a las hipótesis de futuro con la intención de incentivar en el lector la necesidad de seguir investigando acerca del tema.

Para terminar, hay investigadores que indican que existe un público que se siente más atraído por este tipo de juegos. Se trata de individuos con tendencia a la impulsividad, a los que el videojuego satisfaría su necesidad de estimulación. También hablan de sujetos con baja autoestima, a los que además se atribuye una tendencia a jugar solos, porque tienden a ver estos juegos como una manera de aumentar su autoestima. Para ilustrar esta afirmación se cita el testimonio de un jugador “[...] cuando empiezas piensas que eres un perdedor. Cuando has conseguido 4000 puntos en *Space invaders* no serás nunca más un perdedor [...]”. ¿Cuál de estas razones cree usted que se presenta con mayor intensidad en su institución educativa? ¿Existirán otras razones, además de las explicadas en este artículo?

Fuente: García, F. Un análisis desde el punto de vista educativo, <http://www.irabia.org/>

3.2.3 Conclusión con analogía

Este tipo de conclusión establece una comparación entre el tema tratado y una situación que ofrece similitudes con él, únicamente en el párrafo de conclusión. Se trata de una última imagen o idea utilizada para fomentar la reflexión final acerca de los asuntos ya tratados en el texto.

En las peleas de gallos lo que importa es que el pico golpee feroz y brote copiosa sangre del enemigo herido de muerte. La vida política del país asume rasgos similares a las peleas de gallos: se compete para ver quién grita más fuerte, hay quien se lanza a arrancar ojos y vísceras a sus contrincantes y, a la conclusión de la disputa, solo se espera a que comience la próxima.

Fuente: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/>

3.2.4 Conclusión con cita

Esta es una de las formas más utilizadas y eficaces de finalizar un texto. Puede tratarse de un proverbio (frase de dominio común) o de una frase dicha o escrita por una autoridad reconocida. Es importante que el contenido de la cita concluya de manera no forzada el tema del texto.

En conclusión, los alimentos transgénicos presentan diversos tipos de peligros, entre los cuales resalta el desconocimiento científico que se tiene de los posibles efectos que puede producir en el organismo humano. Además, la relación existente entre el consumo de este tipo de alimentos y las enfermedades oncológicas no ha sido aclarada por la comunidad científica. Por otro lado, la noticia confirmada de que el polen de algunos alimentos mata a los animales que se alimentan de él es una razón contundente para evitar el consumo de estos alimentos hasta que los expertos expliquen la razón de este acontecimiento. Por ello, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) afirma lo siguiente: “Los transgénicos son nuevos en el planeta y, por tanto, nadie, ni siquiera las mismas empresas que se encargan de crearlos, saben cómo se van a comportar. Las posibles alteraciones en la salud humana y ambiental son impredecibles” (1999).

Fuente: <https://prezi.com/curfcytj1o8m/intro-cierre>

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA 2:

Lea el texto que a continuación se presenta e identifique el tema que desarrolla. Luego, redacte un párrafo de conclusión más adecuado.

TEXTO:

Mediante la lectura y la escritura el alumno realizará un proceso de análisis y síntesis que lo llevará a comprender contenidos y a expresar sus propias ideas y puntos de vista argumentando correctamente. Escribir bien, en forma coherente y ordenada, denota un pensamiento claro. Los estudiantes universitarios desconocen en sus inicios las prácticas discursivas propias de cada disciplina o profesión, y por lo tanto el cómo leer y escribir en cada ámbito del saber. Es por esta razón, que sobre todo en los primeros años, los estudiantes necesitan la orientación que les ha de dar el maestro por medio de lecturas guiadas: esto es, con lecturas acompañadas de preguntas, explicaciones, comentarios y ejemplos, que los ayuden a saber lo que están buscando en la lectura así como el por qué y el para qué.

TEMA:.....

TIPO DE CONCLUSIÓN:

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA 3:

Elija el lugar más cómodo para usted y escriba su párrafo de conclusión y luego su párrafo de introducción.

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

1. Revisar diferentes ejemplos por cada tipo de párrafo de introducción ¿le ayudó a tener una idea más clara de cómo escribir su introducción?
2. Revisar diferentes ejemplos por cada tipo de párrafo de conclusión ¿le ayudó a tener una idea más clara de cómo escribir su introducción?
3. ¿Cuál de los tipos de introducción cree que es el más adecuado para su texto expositivo?
4. ¿Cuál de los tipos de conclusión cree que es el más adecuado para su texto expositivo?

SESIÓN DE APRENDIZAJE No 07
TERCERA ETAPA DE LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO:
LA REVISIÓN

Capacidad:

- Describe las estrategias que pueden aplicarse en el proceso de revisión de un texto expositivo.
- Identifica los tipos de errores que suelen presentarse en un texto a partir de una rúbrica de evaluación de textos expositivos.

INICIO

Lea el siguiente texto:

El estrés es una de los fenómenos de salud mas generalizados en la sociedad actual, existen distintos Tipos de estrés estos suelen ser clasificados tomando en cuenta la fuente del estrés; pero en el presente estudio me centrare en el “Estrés Académico”(Díaz, 2010)El Estrés académico de desarrolla en el ámbito educativo, este afectara tanto a profesores como alumnos (Moreno, 1991).

Fuente: Adaptación de Edith Salamanca

¿Qué ha detectado?

- ___ Errores de coherencia
- ___ Errores de cohesión
- ___ Errores en el uso de letra
- ___ Errores de tildación
- ___ Otro Precise:.....

Escriba la versión correcta del texto anterior.

¿Cree que revisar la redacción de textos de otros compañeros(as) le ayudará a mejorar su propia redacción? __Sí __No ¿Por qué?

DESARROLLO

1. La revisión

A partir de la experiencia de escritores expertos, es una etapa imprescindible, sin embargo, es muy poco conocida y, consecuentemente, mal utilizada por los escritores noveles. Tal como muchos autores han puesto de manifiesto, la diferencia fundamental entre un estudiante que empieza a escribir textos científicos y un escritor experimentado está en que el estudiante considera definitivo un texto que para el escritor experimentado no sería más que un primer o segundo borrador (Flower, 1989; Cassany, 1995; Toutain, 2000).

Esta etapa es considerada por muchos escritores como el verdadero proceso de escritura, ya que consiste en revisar y reelaborar el texto si es necesario. Para lograr una óptima revisión se debe tener en cuenta los siguientes consejos:

- ❖ Debe aprender a distanciarse de lo que han producido y a ponerlo bajo un lente de revisión, un lente más objetivo. El objetivo es encontrar la mayor cantidad de problemas y poder resolverlos, pero la tarea de escribir en sí, ya está terminada. Es importante recordar que encontrar problemas no quiere decir que su trabajo sea malo, sino al contrario, es el resultado natural de ver la escritura como un proceso.
- ❖ Se debe prestar atención a la forma y siempre recordar que no se puede hacer todo de una vez. La revisión debe hacerse por pasos. Es importante ir de lo más grande a lo más pequeño, y prestar atención al vocabulario, ortografía y puntuación.
- ❖ Se debe comprender la importancia de las revisiones múltiples. No se puede «pescar» todo en una sola lectura. Se debe ir por partes, y de lo más general a lo más específico.
- ❖ La revisión es parte de la tercera etapa y se enfoca en la forma. Los detalles sí importan, porque el texto ya se escribió y ahora hay que pulirlo y prepararlo para la versión final.

Terminada la revisión sigue la reescritura, en esta etapa se puede suprimir ideas innecesarias o agregar ideas que se crea conveniente.

2. ¿Qué se necesita conocer para realizar una buena revisión?

Además de los aspectos desarrollados en las sesiones anteriores debes tener en cuenta lo siguiente:

2.1 Uso de los signos de puntuación

2.1.1 El punto

El punto es un signo delimitador de unidades oracionales. Por ello, su función principal consiste en señalar el final de un enunciado (excepto la interrogación y la exclamación), de un párrafo o de un texto.

2.1.1.1 El punto y seguido

Este signo delimita las oraciones comprendidas en un párrafo. Esta demarcación se produce cuando se escribe un punto al final de una oración y, seguidamente, se inicia otra. Veamos:

Los docentes de todos los niveles se quejan de que los estudiantes “no entienden lo que leen” o que “no saben escribir”. Esto se debe a que en el imaginario social sigue persistiendo la representación de la lectura y de la escritura como tareas cuasi mecánicas de decodificación y encodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones. Esta representación es la que impide que los profesores y los estudiantes tomen conciencia de que se enseña y se aprende a leer y a escribir diferentes tipos de textos en distintas situaciones.

2.1.1.2 El punto y aparte

Este signo de puntuación segmenta dos párrafos distintos que desarrollan dos ideas principales o subtemas, relacionados con el tema central del texto. Es decir, se escribe punto y aparte al término de un párrafo, y el siguiente se inicia en otro renglón.

2.1.1.3 El punto final

Este signo gráfico demarca la unidad de un texto que se organiza en distintos párrafos y que trata sobre un tema central. Por ello, se coloca al final del discurso.

2.1.2 La coma

2.1.2.1 Coma de enumeración simple

La construcción de la enumeración consta también de un requisito básico: que todo lo enumerado pertenezca a la misma categoría gramatical. Veamos un ejemplo:

Los tipos de fuente revisados fueron de gran ayuda, ya que se pudieron conocer las diferentes estructuras y formas de transmitir información. Además, sirvieron para compilar datos generales mediante imágenes, videos, encuestas, gráficos, infografías y textos para facilitar la comprensión del lector. De esta manera, se enriqueció la labor previa a la redacción, que es la de investigación.

Error frecuente

Al enumerar, se suelen cometer algunos errores. Uno de ellos consiste en colocar una coma delante de las conjunciones, tal como figura en el siguiente ejemplo:

- Jorge Castilla nunca pintó estaciones de tren, bulevares, prostíbulos, mercados, salas de baile, circos, ni paseos en barca. (Incorrecto)
- Jorge Castilla nunca pintó estaciones de tren, bulevares, prostíbulos, mercados, salas de baile, circos ni paseos en barca. (Correcto)

Caso especial

Pese a lo dicho anteriormente, es necesario reconocer un caso que resulta excepcional: el caso de la “coma de jerarquía”. Esta se emplea cuando, al menos, uno de los elementos enumerados presenta dentro de sí una conjunción copulativa o disyuntiva. Veamos un ejemplo:

- Entre las obras de Vargas Llosa que más me llamaron la atención figuran: Los cachorros, Día domingo, La ciudad y los perros, y El hablador.

En esta oración, se enumeran cantidades de obras de un escritor. Ciertamente, dentro de esta enumeración existe un componente que incluye una coma. Por ello, entre el último y el penúltimo elemento, figura una “y” precedida de coma.

2.1.2.2 Coma de elemento explicativo

Otro de los usos de la coma es para introducir elementos explicativos. Un explicativo es toda palabra o frase que explique, como su nombre lo dice, la información sobre, al menos, uno de los elementos de la oración. Veamos un ejemplo:

Dentro de los nuevos paradigmas científicos, de los últimos quince años, fue ganando reconocimiento el concepto de transacción tomado de Dewey y Bentley.

Otro tipo de explicativo es el comentario breve del autor, quien introduce su opinión en el discurso. En este caso, el enunciado no tiene una forma concreta o

única de ser; lo importante es que tenga intención de comentar aquello que se está diciendo.

El planteamiento del ensayista estadounidense, *que quizás pueda provocar sorpresa*, tiene similitud con la idea de una sociedad que se comunica a través de imágenes.

2.1.2.3. Coma de movimiento de circunstancial

Un tercer uso de la coma es el relativo al movimiento del circunstancial. Antes de internarnos en su uso, es necesario comprender en qué consiste. El complemento circunstancial, como su nombre lo dice, es un elemento de la estructura sintáctica que complementa al verbo. En términos sencillos, esto significa que brinda información sobre el verbo y la acción que este implica mediante la inclusión de datos que responden a preguntas como **cuándo**, **dónde**, **cómo**, **cuánto**, **con quién**, **con qué**, etc.

El orden frecuente de los elementos al interior de una oración

Mucho se habla de la puntuación del movimiento de circunstancial; sin embargo, esto presupone entender dónde, regularmente, se encuentra este elemento al interior de una oración. En la sintaxis del español, la disposición habitual de los elementos vendría a ser la resumida por el siguiente esquema:

SUJETO + VERBO + OBJETO DIRECTO + OBJETO INDIRECTO +
COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL

Esto se evidencia en oraciones como la siguiente:

Los representantes de los médicos entregaron una carta de protesta a las
sujeto verbo objeto directo
autoridades eclesíásticas el viernes pasado
objeto indirecto circunstancial

En este enunciado, son reconocibles los elementos sintácticos que lo componen. De hecho, se observa que el circunstancial figura hacia el final de la oración: esa es precisamente su ubicación habitual. Al emplear este orden, los elementos no son separados por ningún signo de puntuación, como consta en el ejemplo. Esto sucede, incluso, si se presenta más de un circunstancial, como sucede a continuación:

Los representantes de los médicos entregaron una carta de protesta a las autoridades eclesíásticas el viernes pasado en el edificio del Arzobispado en medio de un tumulto de periodistas.

A pesar de haber sumado más complementos circunstanciales, no es necesario colocar comas ni otros signos en la oración.

El movimiento del elemento circunstancial y su puntuación

A partir de lo anteriormente explicado, es posible mover o trasladar los circunstanciales hacia otras ubicaciones al interior de la oración. Básicamente, esto sucede cuando se pretende enfatizar la información propuesta en este elemento. En este sentido, es posible movilizar el circunstancial al inicio o al medio de la oración. Estas acciones se evidencian en una puntuación concreta, la de la llamada “coma de movimiento de circunstancial”.

Si el circunstancial se mueve al inicio de la oración, se colocará una coma inmediatamente luego de finalizada su enunciación. Si se mueve al medio de la oración, bien sea antes del verbo o luego del mismo, estará cercado por dos comas. Veamos los siguientes ejemplos:

El viernes pasado, los representantes de los médicos entregaron una carta de protesta a las autoridades eclesíásticas en el edificio del Arzobispado en medio de un tumulto de periodistas. (El énfasis está en subrayar cuándo se realizó la acción; por ello, se movió el circunstancial al inicio).

Los representantes de los médicos, *en medio de un tumulto de periodistas*, entregaron una carta de protesta a las autoridades eclesíásticas en el edificio del Arzobispado el viernes pasado. (En este caso, el complemento se trasladó antes del verbo).

Los representantes de los médicos entregaron, *en el edificio del Arzobispado*, una carta de protesta a las autoridades eclesíásticas el viernes pasado en medio de un tumulto de periodistas. (El complemento circunstancial ha sido colocado luego del verbo).

Asimismo, también es posible que se muevan dos o más circunstanciales: En medio de un tumulto de periodistas, el viernes pasado, los representantes de los médicos entregaron, en el edificio del Arzobispado, una carta de protesta a las autoridades eclesíásticas.

2.1.2.4. Coma de omisión de verbo

Al escribir un texto formal, se recomienda evitar la repetición de palabras, frases e ideas, es decir, la redundancia. Esto sucede porque un supuesto básico de cualquier acto de comunicación, como lo es, en este caso, la redacción de un texto, es la finalidad de la transmisión de ideas: esta será efectiva siempre y cuando se proponga la información de la forma más ágil y clara posible.

Una forma de evitar la redundancia es mediante el empleo de referentes. Uno de estos es la elipsis, recurso que consiste en la eliminación u omisión de un término por considerarlo redundante en concordancia con la idea anterior. Es preciso recordar que, para emplear este referente, el término eliminado debió haber sido nombrado previamente.

En el caso de la puntuación, la elipsis se produce cuando se omite un verbo ya antes mencionado. Veamos un ejemplo:

Julián De Zubiría propuso un modelo educativo; Jean Piaget, una teoría.

2.1.3 El punto y coma

2.1.3.1 Separación de una enumeración compleja

Se emplea el signo del punto y coma para delimitar los elementos que se enumeran en el interior de una oración cuando uno o más de estos presentan comas. Por ejemplo, en la siguiente enumeración de cuatro elementos, el segundo presenta un inciso. Por ello, empleamos el punto y coma para jerarquizar la información de la enumeración en esta frase con el único afán de aclarar al lector las relaciones de dependencia que se establecen entre estos grupos sintácticos.

Aludiendo un caso específico, supongamos que el último elemento de la enumeración va precedido por una conjunción, delante de esta se recomienda colocar el punto y coma para preservar la coherencia con el uso previo de este signo en la misma oración.

La mayoría de los estudiantes leyeron *Conversación en la Catedral*; los demás, *La palabra del mudo*.

2.1.3.2 Separación de oraciones estrechamente vinculadas

El punto y coma separa dos oraciones que se relacionan por el significado y que constituyen una única secuencia de información. Si bien el punto y coma podría reemplazarse por el punto y seguido, se prefiere el primero por la estrecha relación entre las oraciones. Veamos un ejemplo:

Por un lado, el hombre tiene una mínima participación en el cuidado de sus hijos; suele compartir con estos solo los fines de semana, ya que el resto del tiempo se dedica íntegramente al trabajo.

2.1.4 Los dos puntos

Indica que el segmento que antecede se complementa semánticamente con el primero. Así, el uso de este signo delimitador aclara las relaciones que se establecen entre ambos grupos lingüísticos.

2.1.4.1 Para introducir una enumeración

Se escribe dos puntos ante una enumeración de elementos que previamente ha sido anunciada mediante un elemento anticipador, como una palabra o una frase, la que comprende el contenido de los elementos por enumerar.

La inteligencia emocional tiene cinco componentes: la autoconfianza, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Uso erróneo

- No deben emplearse los dos puntos ante enumeraciones que carecen de elemento anticipador. Observemos los siguientes casos:

Me he matriculado en: Literatura, Filosofía e Historia Universal.

Durante el primer semestre llegué a leer: cinco libros, cinco tesis y veinte artículos.

Mis tres mejores amigos son: Hugo, Paco y Luis.

- Es incorrecto escribir dos puntos entre una preposición y el sustantivo o sustantivos que esta introduce. Observemos los siguientes casos:

En la reunión había representantes de: Bélgica, Holanda y Luxemburgo

La obra estuvo coordinada por: Antonio Sánchez

- No es recomendable usar más de una vez los dos puntos en un mismo enunciado. Es mejor usar otros signos de puntuación o variar la redacción

2.1.4.2 Para introducir una explicación

Se emplean los dos puntos para introducir una explicación. Generalmente, con este uso, se sustituye a un conector (causa, consecuencia, equivalencia).

Observemos los siguientes ejemplos:

Ambos son buenos amigos: están unidos en toda circunstancia. (Sustituye al conector “porque”).

Jugamos maravillosamente, pero el resultado fue el mismo de siempre: perdimos. (Sustituye al conector “es decir”).

Se esforzó en todos los cursos matriculados desde el inicio hasta el término del presente ciclo: obtuvo una beca integral por tres años. (Sustituye al conector “en consecuencia”).

2.1.4.3 En citas textuales

Cuando en un discurso se reproducen literalmente las ideas de una persona sobre un tema determinado, se requiere el uso de los dos puntos, que anteceden a la cita directa entre comillas. Para ello, se emplean ciertos verbos introductores, como “decir”, “manifestar”, “opinar”, “pensar”, “preguntar”, “repetir”, “responder”, entre otros; solo en estos casos, se pueden colocar los dos puntos después del verbo. Veamos el siguiente ejemplo:

Vargas afirma: "... el aprendizaje del código escrito exige una enseñanza específica".

Jesús dijo: "Yo soy el camino, la verdad y la vida...".

2.2 La tildación en la redacción

2.2.1 Regla general de tildación

- **Agudas u oxítonas**, la sílaba tónica es la última y se tildan cuando terminan en N, S o VOCALES.

com <u>e</u> r	sut <u>i</u> l	ca <u>f</u> é
can <u>d</u> or	sill <u>o</u> n	pare <u>d</u>

- **Llanas, graves o paroxítonas**, la sílaba tónica es la penúltima y se tildan cuando terminan en cualquier consonante menos N, S o VOCALES.

D <u>u</u> lce	d <u>e</u> bil mesa	j <u>o</u> ven <u>á</u> r <u>bo</u> l
lá <u>p</u> iz		

- **Esrújulas o proparoxítonas**, la sílaba tónica es la antepenúltima y se tildan siempre.

P <u>á</u> gina	Gram <u>á</u> tica	m <u>é</u> dico
Mar <u>í</u> timo	tel <u>é</u> fono	g <u>é</u> nero

- **Sobresdrújulas o preproparoxítonas**, la sílaba tónica es la anterior a la antepenúltima y se tildan siempre.

rep <u>í</u> tamelo	ll <u>é</u> vate <u>lo</u>	exp <u>l</u> ícanos <u>lo</u>
bé <u>b</u> etelo	h <u>á</u> gaselo	v <u>é</u> ndaselo

2.2.2 Tildación diacrítica en monosílabos

	Sin tilde o acento diacrítico		Con tilde o acento diacrítico
de	Preposición. Ejemplos: un vestido de seda / La casa de todos.	dé	Del verbo dar. Ejemplos: dé usted las gracias / Quiero que me dé este regalo.
el	Artículo.	él	Pronombre personal.

	Ejemplo: el soldado ya ha llegado.		Ejemplos: me lo dijo él/ Él no quiere dar su brazo a torcer.
mas	Conjunción adversativa. Ejemplos: quiso convencerlo, mas fue imposible / Lo sabía, mas no nos quiso decir nada.	más	Adverbio de cantidad. Ejemplos: hablas más, despacio / Dos más cinco son siete.
mi	- Posesivo. Ejemplo: Te invito a mi casa. - Sustantivo como "nota musical". Ejemplo: El mi ha sonado fatal.	mí	Pronombre personal. Ejemplos: a mí me gusta el fútbol / ¿Tienes algo para mí?
se	Pronombre personal. Ejemplo: se comió todo el helado.	sé	Forma del verbo ser o saber. Ejemplo: yo no sé nada / Sé bueno con ellos, por favor.
si	Conjunción condicional. Ejemplo: Si llueve no saldremos / Todavía no sé si iré. Sustantivo como "nota musical". Ejemplo: una composición en si bemol.	sí	Adverbio de afirmación o pronombre personal reflexivo. Ejemplos: ¡sí, quiero! / Solo habla de sí mismo.
te	Pronombre Personal. Ejemplos: te lo regalo / Te he comprado unos guantes.	té	Sustantivo (bebida). Ejemplo: toma una taza de té.
tu	Posesivo. Ejemplo: dame tu abrigo.	tú	Pronombre personal. Ejemplo: tú siempre dices la verdad.

NOTA:

De acuerdo a la última versión de la RAE debe tener presente:

- a. El adverbio solo que equivale a solamente no se tilda en ningún caso.
- b. Los demostrativos ese, este, aquel no se tildan en ningún caso.

3. ¿Qué estrategias se puede utilizar en la etapa de revisión?

Consideramos que la etapa de revisión se debe realizar en tres modalidades: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

3.1 Estrategias de autoevaluación:**a. Leer como lector**

Deje por un momento su posición de escritor y asuma el rol de lector de su propio texto. Desde este nuevo rol deténgase en cada párrafo y fórmese preguntas teniendo como referente la rúbrica de evaluación de un texto expositivo. Apunte todas sus impresiones y, cuando termine, analícelas desde su óptica real de autor.

b. Oralizar nuestros escritos

Lea su texto en voz alta como si estuviera diciéndolo a sus lectores. Escuche cómo suena: ¿queda bien?, ¿le gusta? Corrija lo que pueda mejorar.

c. Comparar el texto con el esquema

Compare la versión final de su escrito con los planes iniciales: ¿ha olvidado algo?, ¿el texto responde a sus objetivos?, ¿mantiene la estructura prevista?, etc.

d. Usar el ordenador

Verifique su texto con un ordenador (computadora). Utilice las sugerencias de corrección ortográfica y tipográfica, sinónimos, reformulación de oraciones, etc. Las máquinas detectan imperfecciones u olvidos que no descubrimos con el ojo humano.

e. Mejorar continuamente

Aunque el texto cumpla con sus propósitos, todavía puede mejorarlo. Pregúntese: ¿cómo puedo mejorar el escrito?, ¿cómo puede ser más claro, más atractivo, más explicativo?

3.2 Estrategias de coevaluación

a. Valoración entre pares:

El docente promueve la lectura de los textos escritos entre pares. Después de la lectura, los estudiantes escriben un comentario del texto de su compañero. Para comentar tienen como referente las fichas de coevaluación y la rúbrica de evaluación. Al aplicar este procedimiento, es necesario enfatizar que el autor del texto decidirá qué sugerencias toma en cuenta.

b. Publicación en el grupo cerrado del facebook:

Antes de iniciar la aventura de la escritura de un texto expositivo, el docente orienta a sus alumnos en la creación de un grupo cerrado en el facebook para dedicarlo exclusivamente a la experiencia de la producción de textos expositivos. En tal sentido, se puede utilizar este espacio para que los estudiantes puedan publicar sus textos y todos los integrantes del grupo puedan leer el texto y hacer sus comentarios.

c. Revisión con notas al margen:

Uno o más estudiantes pueden intercambiar sus textos expositivos para que su compañero revise su texto y le presente las observaciones utilizando notas al margen.

d. Revisión con figuras geométricas

- Revisión con elipses

En el proceso de detección de los errores de coherencia y cohesión se puede utilizar las elipses.

- Revisión con triángulos

En el proceso de detección de palabras o frases que se pueden mejorar se puede utilizar triángulos.

- Revisión con círculos

En el proceso de detección de errores de tilde, letra o signo de puntuación se puede utilizar círculos.

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA:

- Considere los criterios de la rúbrica de evaluación de un texto expositivo para revisar su primer borrador y reescribir su segundo borrador, así experimentará la autoevaluación.

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

- ✓ ¿La autoevaluación a la luz de la rúbrica de evaluación que se le ha entregado le ha ayudado a detectar con mayor precisión los aspectos que debe mejorar en su texto escrito?
- ✓ ¿Cómo se sintió al reescribir su texto escrito?
- ✓ ¿El acompañamiento que le ha brindado la docente durante el taller de escritura le ha ayudado a mejorar su texto escrito?

**SESIÓN DE APRENDIZAJE No 08:
TERCERA ETAPA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS:
EVALUACIÓN ENTRE PARES**

Capacidad:

- Evalúa un texto expositivo escrito teniendo como referente una rúbrica de evaluación.

INICIO

Juan es un estudiante de primer año y le han solicitado escribir un párrafo en el que presente la definición de autoestima. Él entregó su texto breve a su compañero Jaime para que lo revise y le alcance observaciones y sugerencias.

Para revisarlo Jaime ha realizado las siguientes acciones:

Primero: Lee el texto analíticamente.

La autoestima es la valoración, generalmente positiva, de uno mismo. Para la psicología, se trata de la opinión emocional que los individuos tienen de sí mismos y que supera en sus causas la racionalización y la lógica. Muchos tienen problemas con su autoestima por eso deciden depender emocionalmente de los elogios de otras personas y lo que es más grave suicidarse. En otras palabras, la autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que forman la personalidad.

Segundo: Responde a la pregunta: ¿todas las oraciones se refieren a la definición de autoestima?

___ Sí ___ No

¿Por qué?

Tercero: Plantea las observaciones y sugerencias

Si una de las oraciones no tiene relación con el tema procederá a sugerir su omisión o cambio.

DESARROLLO

Cuando se escribe un texto es valioso compartir nuestro borrador con otras personas para que nos brinden sus aportes. Para que tenga un buen desempeño en la experiencia de revisión entre pares es conveniente aplicar algunas estrategias. A continuación le sugerimos dos estrategias que le pueden ayudar a verificar la coherencia y cohesión en textos expositivos.

1. Estrategia: Disociar para revisar la coherencia de las ideas en un párrafo.

A continuación le presentaremos tipos de párrafo por la ubicación de su idea principal para que pueda verificar la coherencia a partir de la estrategia de disociación que consiste en separar las oraciones y establecer su relación jerárquica.

1.1 Párrafo analizante o deductivo

Se llama así porque la idea principal se ubica al inicio del párrafo.

Ejemplo:

Existen diversos términos afines que se relacionan con el término tecnoestrés, tales como el “Síndrome de Fatiga Informativa”, la Tecnoadicción y la Tecnofobia. El síndrome de la fatiga informativa es tecnoestrés derivado por los actuales requisitos de la Sociedad de la Información y que se concreta en la sobrecarga informativa cuando se utiliza Internet. La tecnoadicción es el tecnoestrés específico debido a la incontrolable compulsión a utilizar TIC en todo momento y todo lugar, y el utilizarlas durante largos períodos de tiempo. Existen casos graves de adicción a los juegos en red que esclavizan a niños en el sentido que están conectados hasta 20 horas al día. Estas adicciones del siglo XXI han despertado el interés de los psicólogos y psicoterapeutas. La tecnofobia es también tecnoestrés pero focalizado en la dimensión afectiva de miedo y ansiedad hacia la TIC. Jay (1981) define la tecnofobia en base a tres dimensiones: 1) resistencia a hablar sobre tecnología o incluso pensar en ella, 2) miedo o ansiedad hacia la tecnología, y 3) pensamientos hostiles y agresivos hacia la tecnología.

Adaptación de texto recuperado de:
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/blogderedaccion/2012/09/24/errores-comunes-en-la-redacci-n-organizaci-n-y-contenido-deficientes/>

Para comprobar si el párrafo presenta coherencia y cohesión se aplicará la estrategia de disociación. Veamos:

(Oración principal) Existen diversos términos afines que se relacionan con el término tecnoestrés, tales como el “Síndrome de Fatiga Informativa”, la Tecnoadicción y la Tecnofobia.

(Oración secundaria 1) El síndrome de la fatiga informativa es tecnoestrés derivado por los actuales requisitos de la Sociedad de la Información y que se concreta en la sobrecarga informativa cuando se utiliza Internet.

(Oración secundaria 2) La tecnoadicción es el tecnoestrés específico debido a la incontrolable compulsión a utilizar TIC en todo momento y todo lugar, y el utilizarlas durante largos períodos de tiempo.

(Oración de desarrollo 2.1.) Existen casos graves de adicción a los juegos en red que esclavizan a niños en el sentido que están conectados hasta 20 horas al día.

(Oración de desarrollo 2.1.1) Estas adicciones del siglo XXI han despertado el interés de los psicólogos y psicoterapeutas.

(Oración secundaria 3) La tecnofobia es también tecnoestrés pero focalizado en la dimensión afectiva de miedo y ansiedad hacia la TIC.

(Oración de desarrollo 3.1.) Jay (1981) define la tecnofobia en base a tres dimensiones: 1) resistencia a hablar sobre tecnología o incluso pensar en ella, 2) miedo o ansiedad hacia la tecnología, y 3) pensamientos hostiles y agresivos hacia la tecnología.

Ahora lea las oraciones y verifique si presentan las siguientes condiciones, colocando V (verdadero) o F (falso):

- a. V Todas las oraciones secundarias nacen de la oración principal.
- b. F La oración desarrollo 2.1. nace de la oración secundaria 2.
- c. V La oración de desarrollo 2.1.1. nace de la oración de desarrollo 2.1. , pero la oración 2.1. no nace de la oración secundaria 2.
- d. V La oración de desarrollo 3.1. nace de la oración secundaria 3.

¿Qué oraciones no son parte del tejido de ideas?

(Oración de desarrollo 2.1.) Existen casos graves de adicción a los juegos en red que esclavizan a niños en el sentido que están conectados hasta 20 horas al día.

(Oración de desarrollo 2.1.1) Estas adicciones del siglo XXI han despertado el interés de los psicólogos y psicoterapeutas.

Al detectar dos oraciones que no son parte del tejido de ideas puedes sugerir la corrección respectiva.

1.2 Párrafo sintetizante o inductivo

En este tipo de párrafo la idea principal aparece al final. Ejemplo:

Los animales de la latitud norte requieren más calor para soportar el frío que los de los trópicos. Mucho de este calor es suministrado por el consumo de grasas que dan energía y que provienen de otros animales. Por ejemplo, el esquimal come grasa de ballena porque la necesita y porque está prontamente disponible. El medio ambiente también desempeña su papel al determinar los hábitos alimenticios. El alimento de los animales acuáticos difiere del de los animales terrestres. Todo ello significa que la escogencia del alimento es determinada por varios factores, entre los cuales están las condiciones climáticas, la disponibilidad y el medio ambiente.

Para comprobar si el párrafo presenta coherencia y cohesión se aplicará la estrategia de disociación. Veamos:

(Oración secundaria 1) Los animales de la latitud norte requieren más calor para soportar el frío que los de los trópicos.

(Oración de desarrollo 1.1.) Mucho de este calor es suministrado por el consumo de grasas que dan energía y que provienen de otros animales.

(Oración de desarrollo 1.1.1) Por ejemplo, el esquimal come grasa de ballena porque la necesita y porque está prontamente disponible.

(Oración secundaria 2) El medio ambiente también desempeña su papel al determinar los hábitos alimenticios.

(Oración de desarrollo 2.1.) El alimento de los animales acuáticos difiere del de los animales terrestres.

(Oración de desarrollo 2.1.1.) En el caso de los seres humanos se observa actitudes de engreimiento en el momento de escoger sus alimentos.

(Oración principal) Todo ello significa que la escogencia del alimento es determinada por varios factores, entre los cuales están las condiciones climáticas, la disponibilidad y el medio ambiente.

Ahora lee las oraciones y verifica si presentan las siguientes condiciones, colocando V (verdadero) o F (falso):

- a. V Todas las oraciones secundarias se refieren a la oración principal.
- b. V La oración desarrollo 1.1.1 nace de la oración de desarrollo 1.1. y esta a su vez nace de la oración secundaria 1.

- c. V La oración de desarrollo 2.1. está relacionada con la oración secundaria 2.
- d. F La oración de desarrollo 2.1.1. está relacionada con la oración de desarrollo 2.1.
- e. F La oración de desarrollo 2.1.1. está relacionada con la oración principal.

¿Qué oración u oraciones no son parte del tejido de ideas?

(Oración de desarrollo 2.1.1.) En el caso de los seres humanos se observa actitudes de engreimiento en el momento de escoger sus alimentos.

Al detectar una oración que no es parte del tejido de ideas puede sugerir la corrección respectiva.

2. Estrategia: Encarcelando las palabras o frases repetidas.

El estudiante revisor debe leer el texto para detectar palabras o frases repetidas y debe sugerir otros elementos cohesivos pertinentes para sustituirlos.

El término estrés es de uso común y se lo emplea para hacer referencia a una gama muy amplia de experiencias, por ejemplo, nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud y otras sensaciones o vivencias similares. El término estrés se aplica para describir miles de circunstancias o situaciones responsables de esas emociones, como una cantidad excesiva de trabajo, la desmesurada presión que se puede sufrir en cualquier situación comprometida, por ejemplo, preparar un examen, esperar el turno en el dentista, perder el trabajo, discutir con la esposa o esposo, padecer una enfermedad grave, soportar un jefe difícil, etc. El término estrés se utiliza en forma tan frecuente y de manera tan indiscriminada, que se ha convertido en una muletilla lingüística que pretende caracterizar todo tipo de amenaza que afecta una persona. En definitiva, el término estrés, al funcionar en tan variadas aplicaciones, ha perdido su significación específica y la referencia a los diferentes marcos teóricos de donde proviene. De allí la conveniencia de abordar su contenido semántico. Una vía esclarecedora es el tratamiento histórico del vocablo, en el proceso de su evolución.

Fuente: Adaptación de Juan Francisco Caldera en su artículo Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. Recuperado

La palabra que más se repite es

¿Qué elementos sugiere para sustituirlos?

.....

El término estrés es de uso común y se lo emplea para hacer referencia a una gama muy amplia de experiencias, por ejemplo, nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud y otras sensaciones o vivencias similares. se aplica para describir miles de circunstancias o situaciones responsables de esas emociones, como una cantidad excesiva de trabajo, la desmesurada presión que se puede sufrir en cualquier situación comprometida, por ejemplo, preparar un examen, esperar el turno en el dentista, perder el trabajo, discutir con la esposa o esposo, padecer una enfermedad grave, soportar un jefe difícil, etc. se utiliza en forma tan frecuente y de manera tan indiscriminada, que se ha convertido en una muletilla lingüística que pretende caracterizar todo tipo de amenaza que afecta una persona. En definitiva,, al funcionar en tan variadas aplicaciones, ha perdido su significación específica y la referencia a los diferentes marcos teóricos de donde proviene. De allí la conveniencia de abordar su contenido semántico. Una vía esclarecedora es el tratamiento histórico del vocablo, en el proceso de su evolución.

Fuente: Adaptación de Juan Francisco Caldera en su artículo Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos.

ACTIVIDAD DE COEVALUACIÓN

Intercambie con su compañero(a) el segundo borrador de su texto expositivo. Considere las pautas de la rúbrica de evaluación y utilice las notas al margen para indicar las sugerencias de corrección.

Para que tenga una mejor idea de la actividad de coevaluación que debe realizar observe el siguiente modelamiento.

PASO 1:

Lea analíticamente el texto expositivo de su compañero(a).

Las partes de una sesión de clase

La motivación es una parte fundamental en el inicio de una sesión de clase, puesto que tiene como objetivo conectar psicológicamente al alumnado con el tema de la clase. Existen distintas estrategias para motivar: la analogía, el desafío mental, la cita, la anécdota, el dato estadístico, entre otras.

Seguidamente otra de las partes es la adquisición, consiste en presentarle al alumnado los conceptos teóricos que debe aprender, de modo que se debe

utilizar de veinte a veinticinco minutos (promedio de atención continua de una mente adulta), en donde se debe apelar a la participación activa del alumnado, de manera que el profesor no sea únicamente un expositor, sino un facilitador del descubrimiento de la información. Por tanto se utilizara diversos mecanismos técnicos como: la pizarra, las diapositivas, materiales escritos, etc.

Continuando con las partes de la sesión, la transferencia consiste en que el alumnado aplique los conocimientos adquiridos. Se puede llevar a cabo a través de la resolución de nuevos casos que exijan la aplicación de los conceptos vistos, y también por medio de la formulación y resolución de preguntas por parte del alumnado.

Por último, la evaluación es un momento especial de la sesión de clase, porque brinda al alumnado la oportunidad de examinar, a través de ejercicios propuestos por el profesor, cuanto de los expuesto en esa clase o en varias clases ha fijado, y por tanto, aprendiendo e interiorizando.

PASO 2:

Revise la rúbrica de evaluación e interiorice los indicadores que debe considerar un texto expositivo. Recuerde que estos son:

1. ADECUACIÓN

- 1.1. Adecuación del lenguaje utilizado
- 1.2. Adecuación de la intención comunicativa
- 1.3. Adecuación de la estructura del texto

2. COHERENCIA

- 2.1. Coherencia entre oraciones
- 2.2. Coherencia entre párrafos
- 2.3. Coherencia global del texto

3. COHESIÓN

- 3.1. Cohesión lexical
- 3.2. Cohesión gramatical
- 3.3. Cohesión con signos de puntuación

4. NORMATIVA

- 4.1. Aplicación de la normativa en tildación
- 4.2. Aplicación de la normativa en el uso de la letra
- 4.3. Aplicación de la normativa APA en citas y referencias

5. CONTENIDO DEL TEXTO

- 5.1. Contenido de los párrafos de desarrollo
- 5.2. Contenido del párrafo de introducción
- 5.3. Contenido del párrafo de conclusión

PASO 3:

Utilice la revisión con nota al margen como estrategia para presentar las observaciones.

El conector “es por eso que” puede ser reemplazado por otro enlace más pertinente al lenguaje académico.

La motivación es una parte fundamental en el inicio de una sesión de clase, es [△]por eso que tiene como objetivo conectar psicológicamente al alumnado con el tema de la clase. Existen distintas estrategias para motivar: la analogía, el desafío mental, la cita, la anécdota, el dato estadístico, entre otras.

“Seguidamente” es un conector coloquial y su uso es más frecuente en relatos.

“De modo que” no es un conector lógico para hilar las ideas involucradas.

“En donde” la idea referida no se refiere a lugar.

El ○ indica falta de coma después del conector y tilde en la palabra “utilizará”.

Puede evitarse usar por segunda vez la palabra “alumnado”

Seguidamente otra de las partes es la adquisición, consiste en presentarle al alumnado los conceptos teóricos que debe aprender, de modo que se debe utilizar de veinte a veinticinco minutos (promedio de atención continua de una mente adulta), en donde se debe apelar a la participación activa del alumnado, de manera que el profesor no sea únicamente un expositor, sino un facilitador del descubrimiento de la información. Por tanto ○ se utilizara diversos ○

mecanismos técnicos como la pizarra, las diapositivas, materiales escritos, etc.

“Continuando con las partes de la sesión” es una expresión coloquial

La segunda oración puede conectarse mejor con un conector.

Evite reiteradamente “alumnado” utilizar

Continuando con las partes de la sesión, la transferencia consiste en que el alumnado aplique los conocimientos adquiridos. Se puede llevar a cabo a través de la resolución de nuevos casos que exijan la aplicación de los conceptos vistos, y también por medio de la formulación y resolución de preguntas por parte del alumnado.

La coma no es necesaria.

La idea después de “por tanto” no es concluyente de lo antes dicho.

Por último, la evaluación es un momento especial de la sesión de clase, porque brinda al alumnado la oportunidad de examinar, a través de ejercicios propuestos por el profesor, cuanto de los expuesto en esa clase o en varias clases ha fijado, y por tanto, aprendiendo e interiorizando.

PASO 4:

Después de culminar el proceso de revisión devuelva el texto a su autor o autora y responda a las preguntas que le plantee para aclarar las observaciones que ha presentado.

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

- ✓ ¿Valorar el texto escrito de tus compañeros (as) le ayudó a mejorar su propia escritura?
- ✓ ¿Participar en el proceso de coevaluación le ayudó a descubrir sus fortalezas y debilidades en la escritura?

SESIÓN DE APRENDIZAJE No 09
TERCERA ETAPA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS:
REESCRITURA DE UN TEXTO

Capacidad:

- Escribe una nueva versión de su texto expositivo, considerando las observaciones y sugerencias planteadas.
- Construye la evolución de su escritura a partir de la sistematización de sus borradores.

INICIO

Carolina era una estudiante universitaria que estaba acostumbrada a escribir sus trabajos dos días antes y a veces en vísperas de la presentación. Por esa razón, casi siempre llegaba a la universidad muy apurada y corría a imprimir su trabajo sin tener la opción de leer la versión final impresa para luego ir apresuradamente a su aula de clase y entregar el trabajo a su profesor.

El profesor recibía todos los trabajos de los estudiantes y en la mayoría de los casos no les devolvía sus textos revisados al detalle. Sólo escribía la calificación final.

Carolina se acostumbró a esta forma de trabajo, que le generó serias consecuencias que fueron reveladas en otra asignatura en la que el profesor sí revisaba con detenimiento los trabajos escritos. Afortunadamente este nuevo profesor les orientó en la escritura de sus textos acompañándoles en el proceso de la escritura.

¿Conoce algún otro caso semejante al de Carolina? Escríbalo brevemente.

DESARROLLO

Ahora, Carolina es una estudiante que ha transitado por las tres etapas del proceso de la escritura de un texto expositivo. Para re-conocer la evolución de su escritura ha decidido sistematizar sus borradores. A continuación presentamos parte de esa sistematización.

PÁRRAFO DE DESARROLLO 1: SUBTEMA: CONCEPTO

Borrador 1:

La discriminación es el trato diferenciado basado en determinados motivos pero que son prohibidos por el ordenamiento jurídico. Bilbao y Martines “Los actos discriminatorios se basan en un prejuicio negativo que hace que los miembros de un grupo sean tratados como seres no solo diferentes sino inferiores. El motivo de la distinción es algo irrazonable y odioso” (2003, p.11). Para Arce Ortiz (1998, p.59) “En el pasado, el derecho a la no discriminación era considerado como el aspecto negativo del derecho a la igualdad, de manera que cualquier infracción a este derecho era considerado como discriminatorio”

Borrador 2:

La discriminación es el trato diferenciado basado en determinados motivos pero que son prohibidos por el ordenamiento jurídico cuyo objeto es el goce de derechos y libertades fundamentales de una persona o de un grupo de personas. Los actos discriminatorios se basan en un prejuicio negativo que hace que los miembros de un grupo sean tratados como seres no solo diferentes sino inferiores. El motivo de la distinción es algo irrazonable y odioso. En el pasado, el derecho a la no discriminación era considerado como el aspecto negativo del derecho a la igualdad, de manera que cualquier infracción a este derecho era considerado como discriminatorio”

Borrador 3:

La discriminación es el trato diferenciado basado en determinados motivos pero que son prohibidos por el ordenamiento jurídico cuyo objeto es el goce de derechos y libertades fundamentales de una persona o de un grupo de personas. Los actos discriminatorios se basan en un prejuicio negativo que hace que los miembros de un grupo sean tratados como seres no solo diferentes sino inferiores. El motivo de la distinción es algo irrazonable y odioso. En el pasado, el derecho a la no discriminación era considerado como el aspecto negativo del derecho a la igualdad, de manera que cualquier infracción a este derecho era considerado como discriminatorio”

Borrador 4:

La discriminación es el trato diferenciado basado en determinados motivos pero que son prohibidos por el ordenamiento jurídico cuyo objeto es el goce de derechos y libertades fundamentales de una persona o de un grupo de personas. Bilbao y Rey (citados por la Defensoría del Pueblo, 2003, p.11) menciona “Los actos discriminatorios se basan en un prejuicio negativo que hace que los miembros de un grupo sean tratados como seres no solo diferentes sino inferiores. El motivo de la distinción es algo irrazonable y odioso”. Al respecto Arce (1998). “En el pasado, el derecho a la no discriminación era considerado como el aspecto negativo del derecho a la igualdad, de manera que cualquier infracción a este derecho era considerado como discriminatorio” (p.59)

Versión final:

La discriminación es el trato diferenciado basado en determinados motivos pero que son prohibidos por el ordenamiento jurídico cuyo objeto es el goce de derechos y libertades fundamentales de una persona o de un grupo de personas. Bilbao y Rey (citados por la Defensoría del Pueblo, 2003, p.11) afirmaron que “los actos discriminatorios se basan en un prejuicio negativo que hace que los miembros de un grupo sean tratados como seres no solo diferentes sino inferiores. El motivo de la distinción es algo irrazonable y odioso”. Al respecto, Arce expresó que “en el pasado, el derecho a la no discriminación era considerado como el aspecto negativo del derecho a la igualdad, de manera que cualquier infracción a este derecho era considerado como discriminatorio” (1998, p.59).

TALLER DE LECTURA PARA LA ESCRITURA:

Después de escribir sus borradores, es hora de que escriba la versión final de su texto.

Además, le animo a sistematizar sus borradores para exponer la evolución de su escritura.

ACTIVIDAD METACOGNITIVA

- ✓ ¿Practica con frecuencia la actividad de reescritura al redactar trabajos solicitados por los docentes de otras asignaturas? Explique su respuesta.
- ✓ ¿Qué consecuencias a corto, mediano y largo plazo puede generar el poco hábito de reescritura de trabajos escritos solicitados por los docentes en la universidad?
- ✓ ¿Qué beneficios obtuvo de la sistematización de los borradores y construcción de la evolución de su escritura?

**ANEXO 2:
RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO EXPOSITIVO ESCRITO**

INDICADOR	SUBINDICADORES	Destacado (4)	Satisfactorio (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Sub total
Adecuación	1. Adecuación del lenguaje utilizado	El lenguaje es formal y su vocabulario es especializado y prolijo.	El lenguaje es formal, su vocabulario es variado y presenta pocas redundancias.	El lenguaje es formal, su vocabulario es limitado y presenta varias redundancias.	El lenguaje es informal, su vocabulario es pobre, presenta expresiones coloquiales y oralidades.	
	2. Adecuación de la intención comunicativa	La intención comunicativa es claramente explicativa.	La intención comunicativa es medianamente explicativa.	La intención comunicativa es informativa.	La intención comunicativa es confusa.	
	3. Adecuación de la estructura del texto	Presenta los tres componentes de la estructura del texto expositivo. (1)Introducción, (2)Desarrollo, (3)Conclusiones	Presenta dos componentes de la estructura del texto expositivo. (1)Introducción, (2)Desarrollo, (3)Conclusiones	Presenta solo un componente de la estructura del texto expositivo. (1)Introducción, (2)Desarrollo, (3)Conclusiones	La estructura del texto expositivo es confusa y no se puede identificar sus componentes.	

Fuente: Elaboración propia

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO EXPOSITIVO ESCRITO

INDICADOR	SUBINDICADORES	Destacado (4)	Satisfactorio (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Sub total
Coherencia	1. Coherencia entre oraciones	Todos los párrafos presentan oraciones con secuencia lógica entre sí.	Cuatro párrafos presentan oraciones con secuencia lógica entre sí.	Solo tres párrafos presentan oraciones con secuencia lógica entre sí.	Solo dos párrafos presentan oraciones con secuencia lógica entre sí.	
	2. Coherencia entre párrafos	Todos los párrafos entre sí presentan secuencia lógica.	Cuatro párrafos entre sí presentan secuencia lógica.	Tres párrafos entre sí presentan secuencia lógica.	Dos párrafos entre sí presentan secuencia lógica.	
	3. Coherencia global del texto	Todo el texto expositivo presenta, claramente, sentido global.	El 90% del texto expositivo tiene sentido global.	El 70% del texto expositivo tiene sentido global.	El 50% del texto expositivo tiene sentido global.	

Fuente: Elaboración propia

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO EXPOSITIVO ESCRITO

INDICADOR	SUBINDICADOS	Destacado (4)	Satisfactorio (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Subtotal
Cohesión	1. Cohesión lexical	Utiliza correctamente elementos cohesivos lexicales en todo el texto.	Presenta dos errores en el uso de los elementos cohesivos lexicales.	Presenta tres errores en el uso de los elementos cohesivos lexicales.	Presenta cuatro errores en el uso de los elementos cohesivos lexicales.	
	2. Cohesión gramatical	Utiliza correctamente elementos cohesivos gramaticales en todo el texto.	Presenta dos errores en el uso de los elementos cohesivos gramaticales.	Presenta tres errores en el uso de los elementos cohesivos gramaticales.	Presenta cuatro errores en el uso de los elementos cohesivos gramaticales.	
	3. Cohesión con signos de puntuación	Utiliza correctamente los signos de puntuación en todo el texto.	Presenta dos errores en el uso de los signos de puntuación.	Presenta tres errores en el uso de los signos de puntuación.	Presenta cuatro a más errores en el uso de los signos de puntuación.	

Fuente: Elaboración propia

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO EXPOSITIVO ESCRITO

INDICADOR	SUBINDICADORES	Destacado (4)	Satisfactorio (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Sub total
Normativa	1. Aplicación de la normativa en tildación	Utiliza correctamente las tildes en todo el texto.	Presenta un error de tildación.	Presenta dos errores de tildación.	Presenta tres a más errores de tildación.	
	2. Aplicación de la normativa en el uso de la letra	Utiliza correctamente la ortografía de la letra en todo el texto.	Presenta un error en el uso de la letra.	Presenta dos errores en el uso de la letra.	Presenta tres a más errores en el uso de la letra.	
	3. Aplicación de la normativa APA en citas y referencias	Presenta tres a cuatro citas con su referencia bibliográfica	Presenta dos citas con su referencia bibliográfica	Presenta una cita con su referencia bibliográfica	No presenta ninguna cita, ni referencia bibliográfica.	

Fuente: elaboración propia

RÚBRICA PARA EVALUAR UN TEXTO EXPOSITIVO ESCRITO

INDICADOR	SUBINDICADORES	Destacado (4)	Satisfactorio (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)	Sub total
Contenido del texto	1. Contenido de los párrafos de desarrollo	Plantea cuatro subtemas del tema anunciado y las explicaciones son pertinentes.	Plantea cuatro subtemas del tema anunciado y las explicaciones no son pertinentes	Plantea tres subtemas del tema anunciado y las explicaciones que presenta son pertinentes.	Plantea tres subtemas del tema anunciado, pero las explicaciones que presenta no son pertinentes.	
	2. Contenido del párrafo de introducción	El párrafo introductorio presenta el marco general del tema, enuncia explícitamente el tema y anticipa el contenido del texto.	El párrafo introductorio presenta el marco general del tema y enuncia explícitamente el tema que se va a desarrollar.	El párrafo introductorio, solo enuncia explícitamente el tema que se va a desarrollar.	No presenta párrafo introductorio.	
	3. Contenido del párrafo de conclusión	El párrafo de conclusión presenta una síntesis completa del tema y la relevancia de la información desarrollada.	El párrafo de conclusión presenta una síntesis completa del tema desarrollado.	Presenta párrafo de conclusión, pero la síntesis es incompleta.	No presenta párrafo de conclusión.	

Fuente: Elaboración propia

**ANEXO 3:
CUESTIONARIO DE APRECIACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL
MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE**

El presente cuestionario tiene como propósito recoger las apreciaciones, observaciones y sugerencias del docente especialista al Modelo de enseñanza interestructurante, el mismo que se aplicará en estudiantes de primer año de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural de la Escuela de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la UNJBG de Tacna.

Sus apreciaciones, observaciones y sugerencias constituirán valiosos elementos de juicio que permitirán efectuar los reajustes necesarios en el modelo.

Agradeceré sus observaciones, respondiendo al presente cuestionario.

DATOS DEL ESPECIALISTA

Apellidos y nombres.....
Grado.....
Institución donde labora.....

INSTRUCCIONES

1. A continuación se presenta un conjunto de proposiciones referidas a diferentes aspectos del Modelo de enseñanza interestructurante.
2. Frente a cada proposición marque con un aspa el casillero correspondiente, según el grado de apreciación que le merece de acuerdo a la siguiente escala:
3. En el espacio correspondiente anote las observaciones y sugerencias en los casos que sea necesario.

Totalmente de acuerdo	5
De acuerdo	4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

Proposiciones	5	4	3	2	1
Propósitos de enseñanza					
1. La competencia del Modelo de enseñanza interestructurante está claramente expresada.					
.....					
.....					
.....					

<p>2. Las capacidades planteadas en las sesiones de aprendizaje del Modelo de enseñanza interestructurante son factibles de alcanzar en estudiantes de primer año de nivel superior universitario.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
Conocimientos básicos					
<p>3. Los conocimientos de lingüística textual son suficientes para ayudar al estudiante a escribir un buen texto expositivo.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p>4. Los conocimientos normativos son suficientes para ayudar al estudiante a mejorar la escritura de un texto expositivo.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
Estrategias metodológicas					
<p>5. El modelamiento de la escritura planteado en la secuencia didáctica puede ayudar al estudiante a comprender el proceso de la escritura y actuar eficazmente en dicho proceso (ver sesiones de aprendizaje).</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p>6. La propuesta de talleres de lectura para la escritura presentan actividades que ayudarán al estudiante a tener una experiencia real y guiada en la producción de un texto expositivo (ver sesiones de aprendizaje).</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
Evaluación de la escritura					
<p>7. La propuesta de la evaluación formativa en las tres etapas de la escritura están planteadas adecuadamente y</p>					

<p>pueden ayudar al estudiante a superar sus dificultades en el proceso escritural.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
<p>8. La presentación de las actividades metacognitivas pueden ayudar al estudiante a valorar su rol de escritor/a en el proceso escritural.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					

Fuente: Elaboración propia

OBSERVACIONES:

.....

.....

.....

.....

.....

SUGERENCIAS:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APELLIDOS Y NOMBRES	
<p>.....</p> <p style="text-align: center;">FIRMA</p> <p style="text-align: center;">DNI:</p>	

**ANEXO 4:
CUESTIONARIO DE APRECIACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DE
UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO
ESCRITO**

El presente cuestionario tiene como propósito recoger las apreciaciones, observaciones y sugerencias a un instrumento de evaluación denominado rúbrica para evaluar un texto expositivo breve.

DATOS DEL ESPECIALISTA

Apellidos y nombres.....
 Grado académico obtenido.....
 Nombre de la Maestría:.....
 Profesión y especialidad.....
 Institución donde labora.....

INSTRUCCIONES

4. A continuación se presenta un conjunto de proposiciones referidas a diferentes aspectos de la rúbrica para evaluar un texto expositivo.
5. Frente a cada proposición marque con un aspa el casillero correspondiente, según el grado de apreciación que considere de acuerdo a la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo	5
De acuerdo	4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

6. En el espacio correspondiente anote las observaciones y sugerencias en los casos que sea necesario.

Valoración de los indicadores y subindicadores	5	4	3	2	1
Adecuación					
9. Los subindicadores tienen relación directa con el indicador.					
10. La intensidad de los subindicadores corresponden a los niveles (destacado, satisfactorio, suficiente, insuficiente).					
Coherencia					
11. Los subindicadores tienen relación directa con el indicador.					
12. La intensidad de los subindicadores corresponden a los niveles (destacado, satisfactorio, suficiente,					

insuficiente).					
Cohesión					
13. Los subindicadores tienen relación directa con el indicador. 14. La intensidad de los subindicadores corresponden a los niveles (destacado, satisfactorio, suficiente, insuficiente).					
Normativa					
15. Los subindicadores tienen relación directa con el indicador. 16. La intensidad de los subindicadores corresponden a los niveles (destacado, satisfactorio, suficiente, insuficiente).					
Contenido del texto					
17. Los subindicadores tienen relación directa con el indicador. 18. La intensidad de los subindicadores corresponden a los niveles (destacado, satisfactorio, suficiente, insuficiente).					

Fuente: Elaboración propia

OBSERVACIONES:

.....
.....
.....
.....

SUGERENCIAS:

.....
.....
.....
.....

APELLIDOS Y NOMBRES	
..... FIRMA DNI:	

ANEXO 5: PUNTAJES DEL GRUPO CONTROL EN LA EVALUACIÓN DE ENTRADA

Nº	ADECUACIÓN			PJE.	COHERENCIA			PJE.	COHESIÓN			PJE.	NORMATIVA			PJE.	CONTENIDO			PJE.	PUNTAJE
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		
1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	2	4	2	2	1	5	2	1	1	4	19
2	1	2	1	4	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	3	2	2	7	22
3	1	2	1	4	1	1	1	3	1	1	2	4	2	2	1	5	3	2	2	7	23
4	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	2	4	2	2	1	5	2	1	1	4	19
5	1	2	1	4	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	3	1	2	6	21
6	2	2	2	6	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	2	2	2	6	23
7	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	2	4	2	2	1	5	2	1	1	4	19
8	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	2	1	1	4	18
9	1	2	1	4	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	3	1	1	5	20
10	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	1	5	2	2	2	6	29
11	2	2	1	5	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	2	2	1	5	21
12	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	1	5	3	2	2	7	30
13	2	2	2	6	1	1	1	3	1	1	2	4	2	2	1	5	2	2	2	6	24
14	2	2	2	6	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	2	2	2	6	23
15	2	2	2	6	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	2	2	2	6	23
16	2	2	1	5	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	1	5	2	2	2	6	22
17	2	2	2	6	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	2	2	2	6	21
18	2	2	1	5	2	2	2	6	1	2	1	4	2	2	1	5	2	1	1	4	24

ANEXO 6: PUNTAJES DEL GRUPO CONTROL EN LA EVALUACIÓN DE SALIDA

No	ADECUACIÓN			PJE.	COHERENCIA			PJE.	COHESIÓN			PJE.	NORMATIVA			PJE.	CONTENIDO			PJE.	PUNTAJE
	1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3		
1	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	2	6	3	3	1	11	2	2	3	7	37
2	3	3	4	10	3	3	3	9	3	3	3	9	4	4	1	10	3	3	4	10	48
3	3	3	4	10	3	3	3	9	3	3	3	9	4	4	1	10	3	3	4	10	48
4	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	3	7	3	3	1	10	2	2	3	7	37
5	3	3	4	10	3	3	3	9	3	3	3	9	4	4	1	10	3	3	4	10	48
6	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	3	7	3	3	1	11	2	2	2	6	37
7	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	3	7	3	3	1	11	2	2	4	8	39
8	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	3	7	3	3	1	11	2	2	4	8	39
9	3	3	4	10	3	3	3	9	3	3	3	9	4	4	1	11	3	3	4	10	49
10	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	2	6	3	3	1	12	2	2	2	6	37
11	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	2	6	3	3	1	11	2	2	2	6	36
12	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	2	6	3	3	1	11	2	2	2	6	36
13	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	2	6	3	3	1	11	2	2	2	6	36
14	2	2	3	7	2	2	2	6	3	3	3	9	3	3	1	11	2	2	3	7	40
15	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	3	7	3	3	1	11	2	2	3	7	38
16	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	3	7	3	3	1	11	2	2	2	6	37
17	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	3	7	3	3	1	11	2	2	2	6	37
18	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	3	7	3	3	1	11	2	2	2	6	37

ANEXO 7: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DEFINICIÓN DE VARIABLES	INDICADORES	Tipo y diseño de investigación
<p>PREGUNTA GENERAL: ¿Cómo incide la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015?</p> <p>PREGUNTAS ESPECÍFICAS: ¿Cuál es el nivel de producción de textos expositivos antes de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar la incidencia de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Identificar el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo control y experimental antes de aplicar un Modelo de enseñanza interestructurante en la</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL La aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante mejorará significativamente el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2015.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS El nivel de producción de textos expositivos, antes de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante, es</p>	<p>V.I. Modelo de enseñanza interestructurante</p>	<p>Es un arquetipo teórico metodológico que pretende desarrollar de manera integrada los aspectos cognitivos, socioafectivos, prácticos y metacognitivos que están involucrados en el proceso de la escritura. Para lograrlo determina propósitos de enseñanza, conocimientos básicos, estrategias metodológicas y evaluación de la escritura.</p>	<p>Propósitos de enseñanza</p> <p>Conocimientos básicos</p> <p>Estrategias metodológicas</p> <p>Evaluación de la escritura</p>	<p>Tipo. Aplicada</p> <p>Diseño. Cuasi experimental</p>
			<p>V.D. Nivel de producción de textos</p>		<p>Es el logro alcanzado, como resultado de un proceso de escritura, que se evidencia en la presentación final de un texto expositivo</p>	

<p>Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015?</p> <p>¿Cuál es el nivel de producción de textos expositivos después de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015?</p> <p>¿Existe diferencias entre el nivel de producción de textos en la evaluación de entrada y salida del grupo control y experimental del primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015?</p> <p>¿Cuál es el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-</p>	<p>Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.</p> <p>Identificar el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo control y experimental después de aplicar un Modelo de enseñanza interestructurante en la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.</p> <p>Establecer la diferencia entre el nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de entrada y salida del grupo control y experimental del primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.</p> <p>Identificar el nivel de logro alcanzado en los indicadores de la producción de textos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer</p>	<p>insuficiente en los estudiantes de primer año (G.E y G.C.) de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.</p> <p>El nivel de producción de textos expositivos, después de la aplicación de un Modelo de enseñanza interestructurante está en el nivel satisfactorio en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.</p> <p>Existe una diferencia significativa entre el nivel de producción de textos expositivos en la evaluación de entrada y salida del grupo control y experimental del primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.</p> <p>Existe diferencia en el nivel de logro alcanzado en los</p>	<p>expositivos.</p>	<p>breve que reúne las condiciones básicas de adecuación, coherencia, cohesión, normativa y contenido.</p>	<p>Contenido del texto</p>	
---	--	--	---------------------	--	----------------------------	--

UNJBG, año 2015?	año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.	indicadores de la producción de textos, después de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante en los estudiantes de primer año de la Escuela Académico Profesional de la FECH-UNJBG, año 2015.				
------------------	---	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia