



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**



**MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR PARA DESARROLLAR  
LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN  
TEXTUAL ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE ESTUDIOS  
DE LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN CHICLAYO (2015).**

# **TESIS**

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**AUTORA: M.Sc. ALICIA MAGALI SAMAMÉ NÚÑEZ**

**ASESOR: DR. MARIO SABOGAL AQUINO**

**LAMBAYEQUE – PERÚ**

**2017**

**MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR PARA DESARROLLAR LAS  
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN  
TEXTUAL ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE ESTUDIOS  
DE LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN CHICLAYO (2015).**

.....  
**M.Sc. Alicia Magali Samamé Núñez**  
AUTORA

.....  
**Dr. Mario Sabogal Aquino**  
ASESOR

## **TESIS**

**PRESENTADA A LA SECCIÓN DE POSGRADO-UNIDAD DE DOCTORADO DE  
LA FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO, PARA OPTAR EL GRADO  
ACADÉMICO DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**APROBADO POR:**

.....  
**Dr. JULIO CÉSAR SEVILLA EXEBIO**  
PRESIDENTE DE JURADO

.....  
**Dr. JORGE CASTRO KIKUCHI**  
SECRETARIO DE JURADO

.....  
**Dr. PERCY MORANTE GAMARRA**  
VOCAL DE JURADO

## **Dedicatoria**

*Esta tesis la dedico a mi Dios, quien me da fortaleza para seguir adelante y nunca desfallecer en el intento.*

*A mis padres, por darme amor, educación, consejos y mucha perseverancia para conseguir mis objetivos.*

*A mis hermanos, por su permanente motivación.*

*A Jorge, mi esposo, por su apoyo incondicional, paciencia y comprensión.*

*A Jorge Luis y Grisabel, mis hijos, por llenar con energía y entusiasmo cada día de mi vida.*

***Alicia Magali***

## **Agradecimiento**

*A Mario Sabogal Aquino, mi profesor de pregrado y posgrado en la UNPRG, pues su asesoría y motivación encaminaron la culminación de mis estudios de doctorado.*

*A Milton Manayay Tafur, mi profesor de pregrado en la UNPRG; ha sido un privilegio contar con su tiempo y guía en el proceso de reflexión acerca de las acciones de enseñanza universitaria del lenguaje.*

*A mis estudiantes de la Universidad Señor de Sipán, de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela de Medicina Humana, por su buena disposición en cada sesión de clase.*

***Alicia Magali***

## ÍNDICE

Dedicatoria.....	2
Agradecimiento.....	3
Resumen.....	6
Abstract.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11

## CAPÍTULO I

### UBICACIÓN DEL CONTEXTO Y ESCENARIO

#### Estado fáctico y estado del arte de la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria

1.1. UBICACIÓN DEL CONTEXTO Y ESCENARIO.....	21
1.2. ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA UNIVERSIDAD: ESTADO FÁCTICO.....	22
1.2.1. Estado fáctico de la planificación.....	23
1.2.2. Estado fáctico de la ejecución.....	31
1.3. ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA UNIVERSIDAD: ESTADO DEL ARTE.....	45
1.3.1. Estado del arte propositivo.....	46
1.3.2. Estado del arte explicativo.....	48
1.3.3. Estado del arte ejecutivo.....	51

## CAPÍTULO II

### Modelo lingüístico interdisciplinar de la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria

#### Marco teórico

### FUNDAMENTACIÓN DE LA RELACIÓN UNIVERSIDAD/LENGUAJE

2.1. LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD TEXTUAL Y DISCURSIVA.....	68
2.2. LAS PRÁCTICAS SOCIALES UNIVERSITARIAS ACADÉMICAS .....	75
2.2.1. Las prácticas sociales académicas orales.....	84
2.2.2. Las prácticas sociales académicas letradas.....	86
2.3. EL GÉNERO DISCURSIVO ACADÉMICO.....	91
2.4. LAS CLASES DE TEXTOS ACADÉMICOS .....	94
2.4.1. Clases de textos académicos orales .....	95
2.4.2. Clases de textos académicos letrados .....	100
2.5. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ACADÉMICAS .....	107

### **CAPÍTULO III**

#### **Modelo lingüístico interdisciplinar de la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria**

##### **Marco operativo**

#### **CONSTITUCIÓN DEL SÍLABO Y SECUENCIACIÓN DEL GUIÓN DIDÁCTICO**

3.1. CONCRECIÓN EMPÍRICA.....	111
3.1.1. Desempeño comunicativo en escritura académica.....	111
3.1.2. Desempeño comunicativo en lectura académica.....	115
3.1.3. Desempeño comunicativo en oralidad académica.....	120
3.2. ESTRUCTURACIÓN MODÉLICA .....	123
3.2.1. Constitución: componentes (sílabo) .....	123
3.2.2. Secuenciación: estrategias (guión didáctico).....	157
Conclusiones .....	230
Recomendaciones .....	234
Referencias consultadas .....	236
Anexos I.....	227
Anexo 01: Sílabo de Lectura y Redacción 2016-II.....	227

Anexo 02: Sesión 01 / Competencia Comunicativa .....	239
Anexo 03: Módulo de Lectura y Redacción Universitaria .....	243
Anexo 04: Guía para la elaboración de ensayos .....	240
Anexo 05: Matriz de evaluación formativa de la producción de un ensayo .....	242
Anexo 06: Guía de observación de la producción de un ensayo .....	244
Anexo 07: Segundo Examen Parcial de Lectura y Redacción Universitaria Ciclo 2016-I .....	245
Anexos II .....	249
Anexo 08: Ficha de desempeño escrito académico .....	249
Anexo 09: Ficha de desempeño lector académico .....	251
Anexo 10: Ficha de desempeño oral académico .....	252
Anexo 11: Estadísticas de fiabilidad: Resultados estadísticos de aplicación de Fichas de desempeño académico en escritura, lectura y oralidad .....	253
Anexo 12: Informes de validación .....	254

## Resumen

La investigación se sitúa en las tensiones entre el enfoque academicista y el enfoque de competencias en la enseñanza universitaria del lenguaje. El desarrollo de propuestas didácticas alternativas es avalado por el actual consenso acerca del dominio de las competencias de comprensión y producción oral y escrita académica en la educación universitaria. El problema de investigación permitió observar insuficiencias en la planificación y ejecución del curso de *Lectura y Redacción Universitaria*, I ciclo de estudios, en la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo. Ante esta situación se propone el MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR, orientado a desarrollar competencias comunicativas académicas orales y escritas en el I ciclo de estudios universitarios.

El MODELO se operativiza a nivel de curso. Lo interdisciplinar se da en la integración texto-contexto-intertexto. Como objetivo general de investigación se busca construir un MODELO basado en los enfoques cognitivos y socioculturales de la oralidad y literacidad académica. En su estructuración el MODELO contiene *fundamentos*, *componentes* y *secuencias*. Los fundamentos sistematizan categorial y proposicionalmente los aportes de la *literacidad académica* (Cassany, 2008b, 2009; Cassany y Morales, 2008; Cassany y Aliagas, 2009; Cassany y Castellá, 2010; Zavala, 2009; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004); *escritura académica* (Carlino, 2004; Morales y Espinoza, 2005; Mostacero, 2015); *alfabetización académica* (Carlino 2003; 2004; 2013; Marín 2006); *oralidad y escritura universitaria* (Peña Borrero, 2008; Gutiérrez Ríos, 2011; 2013; 2014); *géneros académicos y profesionales* (Parodi, 2008; 2009; Navarro, 2010). Los componentes se ordenan en el sílabo (problema, propósito, contenido, método, evaluación). Las secuencias se distribuyen en el guión didáctico (lectura académica; escritura académica; oralidad académica).



Las conclusiones establecen, primero, que la enseñanza universitaria interdisciplinar de la oralidad, lectura y escritura se realiza didácticamente conectada con una concepción textual y discursiva multidimensional del lenguaje; segundo, que la intervención didáctica interdisciplinar a nivel de curso vincula en una sola totalidad la sistematización de los fundamentos textuales y discursivos (sociales, contextuales, intertextuales), la organización de los componentes del sílabo a partir de una situación formativa de competencias académicas orales y escritas, y el desarrollo de estrategias didácticas acorde con una ruta explicativa y argumentativa *secuencial* (lectura → escritura → oralidad) e *integral* (lectura ↔ escritura ↔ oralidad).

**Palabras clave:** Competencia de comprensión escrita académica; competencia de producción académica; competencia de comprensión-producción oral académica; texto explicativo académico; texto argumentativo académico; género discursivo académico; sílabo; secuencia didáctica.

## Abstract

The research is located in the tensions between the academic approach and the approach of skills in University language teaching. The development of alternative educational proposals is endorsed by the current consensus about the mastery of skills of listening comprehension and oral production and written academic in college education. The problem of research allowed to observe shortcomings in the planning and execution of the course *reading and writing College*, I cycle of studies, in the University Lord of Sipan in Chiclayo. In this situation it is proposed the Interdisciplinary linguistic model, oriented to develop academic communication skills oral and written in the first cycle of University studies.

The model operationalizes level course. The interdisciplinary occurs in the integration texto-contexto-intertext. As the overall objective of research seeks to construct a model based on cognitive and socio-cultural approaches to academic literacy and orality. In its structure the model contains *fundamentals*, *components* and *scripts*. Fundamentals systematizes categorical and proposicionalmente contributions from the *academic literacy* (Cassany, 2008b, 2009; Cassany and Morales, 2008; Cassany and gorse, 2009; Cassany and Castella, 2010; Zavala, 2009; Zavala, Niño-Murcia and Ames, 2004); *academic writing* (Carlino, 2004; Morales and Espinoza, 2005; Mostacero, 2015); *academic literacy* (2003; 2004; 2013; Carlino Marin 2006); *orality and writing University* (Peña Borrero, 2008; Gutierrez Rios, 2011; 2013; 2014); *professional and academic genres* (Parodi, 2008; 2009; Navarro, 2010). The components are ordered in the syllabus (problem, purpose, content, method, evaluation). The sequences are distributed in the didactic screenplay (academic reading, academic writing, academic oral tradition).

Conclusions establish, first, that the interdisciplinary University teaching of orality, reading and writing is didactically connected with a multidimensional textual and discursive conception of language; Second, that the interdisciplinary educational intervention at the level of course links into a single whole the systematization of the foundations textual and discursive (social, contextual, intertextual), the Organization of the components of the syllabus from a training situation of academic skills, oral and written, and the development of teaching strategies consistent with an explanatory path and argumentative *sequential* (read → write → orality) and *integral* (writing ↔ reading ↔ orality).

**Kew words:** Academic writing comprehension competence; Academic production competition; Oral comprehension / production competence; Academic explanatory text; Academic argumentative text; Academic discursive gender; Syllable; Didactic sequence.

## INTRODUCCIÓN

Pedagógicamente el escenario educativo universitario peruano se caracteriza por las tensiones aún vigentes entre una matriz conservadora de la tradición (enseñanza academicista) y una perspectiva innovadora de cambio (aprendizaje de competencias). En estas tensiones se enmarcan las propuestas alternativas de *educación lingüística universitaria*, concebida como *alfabetización académica* (proceso de aprendizaje de la escritura y lectura de textos académicos), o, como *literacidad académica* (participación en las prácticas y espacios sociales que vinculan textos y contextos académicos, integrando la escritura y la oralidad en una sola totalidad formativa).

Las propuestas alternativas son avaladas por el consenso académico respecto a la necesidad de dominar las prácticas de oralidad y escritura en el proceso de formación universitaria. De un lado, el uso universitario del lenguaje se categoriza y pondera como una dimensión básica y específica en las transformaciones personal, académica y profesional de los estudiantes universitarios; de otro lado, el lenguaje es situado como contenido en los estudios generales o en la formación general de los currículos universitarios, rotulado de manera diversa: “Lenguaje”, “Taller de Lenguaje y Comunicación”, “Redacción”, “Redacción Técnica”, “Lectura y Redacción”, “Lectura y Redacción Universitaria”, “Competencia Comunicativa”.

Según los enfoques cognitivos e interaccionistas, el lenguaje se realiza como *proceso* de comprensión y producción textual oral y escrita (*hablar-escuchar* textos orales; *leer-escribir* textos escritos), y como *competencia comunicativa* (desempeño adecuado en el uso contextualizado de la oralidad y la escritura).

Por lo tanto, la formación lingüística universitaria debe permitirle al estudiante insertarse en los campos de generación, difusión y consumo de un conjunto de productos verbales en que se comunica el conocimiento universitario. Esos productos se organizan y clasifican socialmente como *género discursivo académico*, e incluyen un conjunto de clases discursivas denominadas monografías, ensayos, reseñas, informes, tesis, artículos de investigación, exposiciones, debates, conferencias, conversatorios, paneles.

Desde una perspectiva profesional, acerca de la lectura y escritura, Cassany y Morales (2008) dicen que “leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos profesionales en las comunidades letradas en que vivimos”; además que “ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas”, y que “con estos textos gestionamos nuestra incorporación y permanencia en las respectivas comunidades de la abogacía, la ingeniería y la medicina: accedemos a su conocimiento, adoptamos sus prácticas profesionales, nos actualizamos, hacemos nuestras aportaciones personales, etc.” En sentido sociocultural, entonces, la lectura y escritura son prácticas integradas en el hacer profesional de los grupos sociales, su dominio involucra “un conjunto de conocimientos, valores y comportamientos en el ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción” (Ibíd.).

En relación con la oralidad, Peña Borrero (2008, p. 6) sostiene que “la exposición y la discusión oral siguen siendo un método muy efectivo para comunicar el conocimiento y la circulación de las ideas en la universidad”, y que “la mayor parte de las interacciones comunicativas que ocurren en el aula de clase se realizan cara a cara, a través del discurso oral”. En este marco, el diálogo académico, el debate y la argumentación están mediados siempre por la palabra oral; ella precede y acompaña todo el proceso de preparación, interpretación y crítica de los textos escritos”. Con sentido crítico Peña Borrero afirma que la lectura, escritura y expresión oral atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos

entre pares, los exámenes, las tesis de grado, los ensayos y artículos científicos (Cf. *Ibíd.*, p. 2).

A contraparte de las ventajas que proyecta el uso competente del lenguaje en la vida universitaria, existe un conjunto de problemas recurrentes, relacionados con las prácticas de la comprensión y producción académica.

La observación de los procesos de planificación y ejecución de la experiencia curricular de *Lectura y Redacción Universitaria* en las distintas carreras profesionales de la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo, permite constatar: **a)** el sílabo, como plan de curso, tiene mayor función instrumental administrativa que función organizativa didáctica; **b)** el plan de clase, como previsor del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una estructura lectiva conductista, inadecuada con el sentido desarrollador de las competencias; **c)** los instrumentos didácticos están orientados a la aplicación de tareas y no a la generación de reflexión; **d)** los instrumentos de evaluación tienden hacia la obtención del calificativo cuantitativo y no al acompañamiento cualitativo; **e)** las producciones orales de los estudiantes, en instancias de “exposición académica”, evidencia situaciones problemáticas en el dominio del género discursivo, no hay un posicionamiento como del estudiante como sujeto que expone un saber a un auditorio con fines de presentación de resultados de estudio que deben ser discutidos o debatidos; hay una simple exteriorización de información muchas veces no comprendida; los temas no han sido profundizados en su etapa de estudio o documentación; no asoman los registros formales de exposición, relacionados con la coherencia en la organización de la información, ni el tono adecuado para comunicar un saber disciplinar; la exposición académica se reduce a un acto de acumular información; **f)** la competencia comunicativa escrita, en lectura de textos académicos, es básicamente literal (en las líneas), pero no inferencial (entre líneas) ni crítica (detrás de las líneas); el texto es percibido como un sistema escrito, y no como una voz que comunica pensamientos en un marco disciplinar, tomando posición ante un sector de la realidad, y cuyos significados verbales son parte constitutiva de significados socioculturales mediados por repertorios interpretativos,

intenciones e ideologizaciones; no se configura comprensivamente una versión propia del lector acerca de la macroestructura que el texto propone, ni actitud de discusión de la posición de los autores de los textos; la escritura de textos, por su parte, tampoco es competente, pues no existe dominio de los tipos textuales ni de los géneros discursivos respectivos, ni desempeño adecuado en las etapas de planificación y elaboración de los textos, sean estos, ensayos, monografías o artículos.

Estas dificultades en la función de los estudiantes como sujetos de comprensión y producción de textos académicos orales y escritos, se conectan con otras situaciones más amplias, específicamente con la ausencia de auténticas comunidades de práctica oral y letrada universitaria, y con el sistema organizativo institucional de las materias de *lectura* y *redacción* universitaria. Por lo tanto, el sistema educativo de la experiencia curricular de *Lectura y Redacción Universitaria*, de los primeros ciclos, enfrentan serias dificultades en el desarrollo y desempeño de las competencias comunicativas.

Ante esa situación formativa es necesario promover la elaboración de un *Modelo Lingüístico Interdisciplinar* para mediar en el desarrollo de las competencias comunicativas de expresión y comprensión oral y escrita en los estudiantes del I ciclo de estudios; un modelo que propone un sistema integrado de fundamentos (concepción), componentes de curso (sílabo), y secuencias didácticas (guión didácticos), en el marco de comunidades de práctica de lectura y redacción universitaria.

El **problema de investigación** se formuló del siguiente modo: Se observa que la experiencia curricular de *Lectura y Redacción* del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, muestra insuficiencias en sus procesos de planificación y ejecución didáctica, teniendo como consecuencia un ejercicio comunicativo académico oral y letrado no competente por parte de los estudiantes.

El modelo lingüístico interdisciplinar **se justifica** en el sentido que recupera la naturaleza integral del lenguaje, su condición de fenómeno multidimensional, diverso y heterogéneo, cognitivo y sociocultural, en contextos de prácticas discursivas de comprensión y producción textual académica universitaria, y se incorpora como una opción pedagógica innovadora que supera las concepciones descontextualizadas del lenguaje en la enseñanza universitaria. En este orden, la investigación aporta a la construcción de una renovada didáctica universitaria del lenguaje, vinculando las concepciones de la oralidad, la lectura y la escritura académicas como procesos cognitivos con base psicolingüística, y como prácticas orales y letradas con base sociocultural, estableciendo una propuesta que sistematiza un enfoque pedagógico universitario del lenguaje, plantea su organización curricular sistémica y establece su secuenciación didáctica integral. Institucionalmente, el trabajo de investigación beneficiará directamente al Programa de Formación General de la Universidad Señor de Sipán, específicamente en una de sus líneas de desarrollo, a saber, la dimensión lingüística académica como aspecto pertinente en la formación *como persona* del profesional. Socialmente, el estudio tiene la posibilidad de fortalecer diferentes realidades educativas universitarias a partir de su aplicación y validación, en las líneas de formación general, y en la construcción de propuestas alternativas de mejoramiento de las prácticas orales y letradas académicas universitarias.

El **objeto de la investigación** es el proceso docente-educativo en la experiencia curricular de Lectura y Redacción Universitaria de los estudiantes de I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, de Chiclayo.

El **objetivo general** consiste en construir un modelo lingüístico interdisciplinar basado en los enfoques cognitivos y socioculturales de la oralidad, la lectura y la escritura, para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo; el modelo se concreta en una propuesta que integra los componentes de concepción pedagógica, organización curricular y secuenciación didáctica de la experiencia curricular de *Lectura y Redacción*



*Universitaria*, y permitirá desarrollar desempeños comunicativos académicos competentes.

Los **objetivos específicos** son: **a)** identificar el sistema de rasgos fácticos que caracterizan los procesos de planificación y ejecución de la experiencia curricular de *Lectura y Redacción Universitaria* en el I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, enmarcándolos como aspectos de la formación general universitaria; **b)** sistematizar los enfoques teóricos psicolingüístico y sociocultural de la oralidad, la lectura y la escritura académica universitaria, los enfoques interaccionistas del lenguaje, y los enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje, que permita construir el modelo interdisciplinar alternativo a la situación real identificada; **c)** construir el modelo lingüístico interdisciplinar de desarrollo de las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica para los estudiantes de I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, en sus dimensiones de concepción pedagógica de la relación universidad/lenguaje, organización microcurricular a nivel de sílabo, y secuenciación estratégica a nivel de guión didáctico, en la experiencia curricular de *Lectura y Redacción Universitaria*.

El **campo de acción** es el proceso de construcción de un modelo lingüístico interdisciplinar con la finalidad de desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica en el I ciclo de estudios universitarios.

Los **antecedentes del problema** incluyen un conjunto de estudios centrados en la alfabetización académica, la escritura académica y la oralidad académica en un contexto de desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas de estudiantes universitarios. Los estudios, a saber, son: *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: análisis de aspectos conceptuales y estratégicos* (1996), de Adriana Bono y Sonia de la Barrera; *Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura* (2004), Tesis doctoral, de Alba Luisa Avilán Díaz, de la Universidad de Valladolid; *El andamiaje de la escritura en la*

*clase de Lengua Española. Experiencia didáctica basada en la enseñanza de géneros textuales académicos como proceso (2014)*, de Angélica Silva; *Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual (2014)*, de Stella Serrano de Moreno y Yolimar Duque; *Una experiencia de formación profesoral en alfabetización académica. Transformaciones en el pensamiento de unos profesores sobre lengua escrita y su pedagogía (2014)*, de Isabel Martins Vieira; *Propuesta de innovación didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa oral académica de los estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad de Chiclayo (2009)*, Tesis de Maestría, de Lucy López Sandoval; *Propuesta de desarrollo en comprensión y producción de textos en los estudiantes del primer ciclo académico de la Universidad Alas Peruanas, Filial Chiclayo (2014)*, Tesis de Maestría, de Rosa Eliana Salazar Cabrejos.

La **hipótesis de estudio** plantea que **si** se construye un modelo lingüístico interdisciplinar que vincule los enfoques cognitivos y socioculturales de la oralidad, la lectura y la escritura académica; modelo que propone una concepción pedagógica de la relación universidad/lenguaje, una organización microcurricular silábica, y una secuenciación didáctica integradora de la lectura, escritura y oralidad académica, en la experiencia curricular de *Lectura y Redacción Universitaria*, **entonces** se tenderá hacia el desarrollo de las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo. Las variables de estudio son: *variable independiente*, modelo lingüístico interdisciplinar que vincula los enfoques cognitivos y socioculturales de la oralidad, lectura y escritura académica en la experiencia curricular de *Lectura y Redacción Universitaria*; *variable dependiente*, tendencia hacia el desarrollo de las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo.

El Capítulo I expone los resultados del diagnóstico realizado en los procesos de planificación y ejecución de la experiencia curricular de *Lectura y Redacción Universitaria*, en el I ciclo de estudios en la Universidad Señor de Sipán (estado fáctico), más las tendencias del problema (estado del arte).

Los Capítulos II y III plantean el modelo lingüístico interdisciplinar como solución-constructo al problema. De un lado, el Capítulo II establece el marco teórico del modelo delimitando el sistema de proposiciones que conforman la fundamentación interdisciplinar de la propuesta, enmarcándola en la relación universidad/lenguaje, en los enfoques de alfabetización y literacidad académicas, y en la interrelación texto-contexto-intertexto. De otro lado, el Capítulo III establece los lineamientos de organización microcurricular silábica, y las rutas de secuenciación didáctica para una enseñanza estratégico-integradora de la lectura, escritura y oralidad académicas a nivel universitario.

# **CAPÍTULO I**

**UBICACIÓN DEL CONTEXTO Y ESCENARIO**

**Estado fáctico y estado del arte  
de la enseñanza del lenguaje  
en la educación superior universitaria**

## MARCO SITUACIONAL

En este Capítulo se ubica el contexto y escenario en que aparece el problema y por tanto donde se realiza la investigación. También se abordan el *estado fáctico* y el *estado del arte* de la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria, ambos estados en su rol de dimensiones que sitúan el objeto de estudio, de un lado, en prácticas educativas concretas (estado fáctico), y de otro lado, en su desarrollo o avance investigativo (estado del arte).

En la universidad, la *enseñanza del lenguaje* designa los procesos pedagógico, curricular y didáctico que llevan a cabo las carreras profesionales para desarrollar en los estudiantes aptitudes y actitudes de dominio académico oral y escrito. Lo *académico* alude a la actividad de creación y enseñanza del conocimiento científico (Cf. Fernández y Del Valle, 2016), uno de cuyos ámbitos es la cátedra universitaria (Cf. Cassany y Morales, 2008). Actualmente, el aprendizaje académico del lenguaje se denomina *alfabetización académica* (Carlino, 2003; 2013), y la participación social en las prácticas lingüísticas académicas se conoce como *literacidad académica* (Zavala, 2011), procesos que han tenido como centro de atención el desarrollo de la lectura (“lectura académica”) y escritura (“escritura académica”), incorporando e integrando luego a la oralidad (“oralidad académica”). Desde una perspectiva psicolingüística, la escritura, lectura y oralidad académicas se incluyen dentro de los conceptos de *comprensión y producción de textos* (Cf. Flowers y Hayes 1981, cit. en Villasmil y Fuenmayor, 2008; Van Dijk y Kinchst 1983, cit. en Salvo de Vargas, Isuani de Aguiló y Montes de Gregorio, s/f). Desde una perspectiva sociolingüística, forman parte de los conceptos de *competencia* (Peña Borrero 2008) y *competencia comunicativa* (Lomas, Osoro y Tusón, 1992; Rincón Castellanos s/f).

El **estado fáctico** y el **estado del arte** denotan dos sectores del estado de cosas de la enseñanza del lenguaje. El estado fáctico da cuenta de las prácticas reales de enseñanza en escenarios concretos. El estado del arte aporta una versión revisada —a modo de balance— de las investigaciones ejecutadas en torno a la enseñanza universitaria del lenguaje.

## 1.1. UBICACIÓN DEL CONTEXTO Y ESCENARIO

La Universidad Señor de Sipán (USS) se ubica en el kilómetro cinco del distrito de Pimentel, provincia de Chiclayo, departamento de Lambayeque, en Perú. Fue fundada el 05 de julio de 1999 con Resolución N° 575-99-CONAFU. Es una institución progresista que marca la pauta en investigación, promoción y creación de empresas, proyección social e identidad cultural. Su nombre rinde tributo a esta tierra y al legado cultural del Ciec (Gran Señor), de la cultura moche. La universidad propone paradigmas, esquemas y estrategias alternativas para realizar un mejor trabajo en beneficio de la comunidad. La USS presta servicios profesionales gratuitos de asesoría y asistencia técnica en diversas zonas e instituciones de la región, como parte de su metodología de aprendizaje en servicio. Cuenta con diecinueve carreras profesionales: Administración, Arquitectura, Contabilidad, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Diseño Gráfico Empresarial, Enfermería, Estomatología, Ingeniería Civil, Ingeniería Económica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Agroindustrial y Comercio Exterior, Negocios Internacionales, Psicología, Turismo y Negocios, Medicina Humana y Trabajo Social, y una segunda especialidad en Administración Pública. En los últimos años el uso de aulas virtuales se ha extendido en todos los niveles. La USS ofrece el programa B Learning con miras a la innovación de la educación. Asimismo, a través de su nueva Escuela de Postgrado, la USS forma profesionales que contribuyen al desarrollo sostenible de la región, mediante la investigación y gestión en sus diferentes especialidades. En su visión la USS declara: “Al 2021 la Universidad Señor de Sipán será reconocida internacionalmente por su calidad académica en la formación de profesionales competitivos, con visión empresarial que aportan al desarrollo de la sociedad”. En su misión dice: “Somos una universidad que forma profesionales competitivos para el mundo, en base a la investigación, la extensión universitaria y la gestión de la calidad, haciendo uso de las tecnologías y promoviendo el emprendedorismo, para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad”. (Cf. <https://www.uss.edu.pe/uss/>)

La Escuela de Medicina Humana de la USS es una nueva alternativa académica en la Región de Lambayeque. Su objetivo principal es brindar a los estudiantes que acudan a nuestras aulas las herramientas para afrontar los retos que la Medicina del siglo XXI ya está planteando. Para ello, ofrecemos una sólida formación en ciencias médicas básicas y clínicas, situando siempre al estudiante en el centro de la actividad docente. Junto a la indispensable formación científico-médica teórica y práctica, nuestros alumnos reciben también la adecuada formación en Bioética con una alta sensibilidad por los problemas comunitarios de la Medicina, que les permitirá una mejor aproximación a la problemática personal y social que siempre rodea al enfermo, así como desarrollar su práctica profesional en armonía con el entorno social en el que estamos inmersos. Los estudios de Medicina requieren del estudiante una gran dedicación y esfuerzo, que junto con ilusión y vocación de servicio les ayude a superar las dificultades y exigencias que a lo largo de la carrera van a encontrar. No olviden que en sus manos tienen la posibilidad de mejorar la salud de la región y de todo el Perú, los esperamos en esta moderna propuesta académica de nuestra querida Universidad Señor De Sipán”. (Dr. Carlos Alberto Chirinos Ríos, Director). (Cf. <https://www.uss.edu.pe/uss/>).

## **1.2. ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA UNIVERSIDAD: ESTADO FÁCTICO**

El estado fáctico expone los resultados de observación diagnóstica realizada en la **planificación** y **ejecución** del curso de *Lectura y Redacción Universitaria* en el I ciclo de estudios, línea de estudios generales, de la Carrera Profesional de Medicina, en la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo, Perú (2015).

La observación de la planificación y ejecución del curso garantizan una entrada integral en la función formativa del lenguaje, pues contribuye con datos que permiten examinar la realidad formativa no solamente desde sus acciones sino también desde sus planeaciones. Se observó y analizó tanto lo que el profesor “preveía” (en los actos microcurriculares) como lo que el profesor “realizaba” (en

los actos didácticos). La **planificación** designa el acto microcurricular de organización del curso, en que el docente anticipa sus actividades educativas. Se asumió la existencia de dos estratos de planificación microcurricular en *Lectura y Redacción Universitaria*: el **curso** y la **sesión**. La planificación del curso se instrumenta en el **sílabo**, y la planificación de la sesión se instrumenta en el **plan de clase**. A nivel de planificación, el plan de clase (organizador menor) deriva del sílabo (organizador mayor). La **ejecución** es el acto didáctico de realización del curso con la participación del docente y los estudiantes en actividades educativas previstas en el sílabo y en el plan de clase. Dicha ejecución es observable e inferida en sus manifestaciones fácticas a través de dos instrumentos de acción didáctica en *Lectura y Redacción Universitaria*: los **instrumentos de mediación de la enseñanza** y los **instrumentos de evaluación del aprendizaje**. A nivel de ejecución, el instrumento de enseñanza apoya los procesos didácticos, y el instrumento de evaluación valora sus efectos.

### 1.2.1. Estado fáctico de la planificación

La planificación del curso es portadora de las “ideas educativas” que el profesor dispone para dar operatividad a su labor formativa. Dichas ideas se exponen, de un lado, respecto al “curso” (en el sílabo o plan de curso), y de otro lado, acerca de la “sesión” (en el plan de clase). Ambos planes conllevan una concepción acerca del sentido formativo de *la lectura y la redacción*. El diagnóstico tomó en cuenta, precisamente, el análisis de estos dos órdenes de planificación: **a)** el sílabo de *Lectura y Redacción Universitaria* (Anexo 01); y **b)** un plan de clase de *Lectura y Redacción Universitaria* (Anexo 02).

#### 1.2.1.1. Estado fáctico del sílabo

El sílabo del curso fue explorado como propuesta formativa cuya estructuración conlleva un sistema de componentes interrelacionados: **a)** competencias (propósito formativo); **b)** unidades didácticas (contenido formativo); **c)** estrategias didácticas (método formativo); **d)** modos de valoración de los logros de



aprendizaje (evaluación formativa). En las prácticas institucionales universitarias, como plan de curso, el sílabo dispone de una mayor función instrumental administrativa que se sobrepone a su función organizativa didáctica; opera como un instrumento elaborado para atender una gestión o lineamiento normativo, y diluye su condición de orientador técnico-pedagógico del desarrollo de un curso. El documento silábico queda refrendado como 'presentación' que se ciñe a un calendario normado previo al inicio de un ciclo de estudios, y su contenido no es incorporado en un proceso de interacción reflexiva que acompañe la ejecución del curso.

En la ***fundamentación*** se plantea una tensión entre una visión técnica, temática e intercultural del curso. Lo técnico está referido a las "estrategias" y "técnicas" de "comprensión" y "producción", formuladas como el aspecto central del curso. Lo temático posiciona el lenguaje como concepto. Lo intercultural es situado en su condición de marco contextual en que se dará la formación crítica y reflexiva del estudiante. No se percibe el vínculo entre estas dimensiones del curso y se infiere vacíos microcurriculares. Un primer vacío dado entre una visión de la lectura y la escritura como estrategias "textuales", y un planteamiento formativo que exige acciones "contextuales". La formación intercultural, "contextual", no se logra reduciendo la lectura y la escritura a sus dimensiones "técnicas". Un segundo vacío se expresa entre lo "estratégico" y lo "temático", pues la intención consiste en desarrollar *estrategias* de lectura y escritura, pero el contenido tiende a establecer *temas* de lenguaje (competencia comunicativa, oratoria, texto). Un tercer vacío se da entre la declaración de enseñar a leer y escribir en "situaciones de comunicación científica y humanística" y la mención de temas como "oratoria" y "redacción administrativa", prácticas técnicas no precisamente vinculadas con lo científico o humanístico.

La ***competencia*** del curso dice: "*Comprende y produce textos con distintos propósitos, aplicando estrategias pertinentes; asumiendo una actitud reflexiva, innovadora y creativa*". En ella se generaliza la condición de los "textos" (*con distintos propósitos*), contraponiéndola a la especificación formulada en la

fundamentación, en que se precisó que los textos eran específicos de una clase discursiva (*científicos y humanísticos*).

En la **programación** del curso predomina la segmentación del lenguaje. Se segmenta la “comprensión de textos” y la “producción de textos” en dos unidades. Del mismo modo, la distribución de temas por semanas calendarizadas desdice el sentido estratégico planteado en la fundamentación, pues propone un sumatoria de contenidos de lenguaje y no las acciones estratégicas con el lenguaje en situaciones de lectura y escritura científica y humanística. La secuencia temática que ordena en las cuatro primeras semanas “competencia comunicativa”, “oratoria”, “el texto” y “tipología textual” no inciden en el desarrollo estratégico lector, son “conceptos lingüísticos” más ligados a una enseñanza de “teoría del lenguaje”.

En la unidad de comprensión de textos las estrategias están concentradas en la quinta semana, pero a nivel de “técnicas” (subrayado, sumillado, resumen) y de “párrafos” (analizante, sintetizante, centrado, encuadrado, paralelo). Luego de un paréntesis temático marcado por un procedimiento de búsqueda de información (el fichaje), se retoma lo estratégico lector, pero esta vez bajo la forma de niveles de lectura (literal, inferencia, crítica), sin indicar las acciones lectoras involucradas en cada nivel. Las especificaciones temáticas en la segunda unidad del curso aparentemente tienden a ser más estratégicas, pero en sus especificaciones de contenido nuevamente se retoma el reduccionismo estratégico concentrando en la decimocuarta semana el tratamiento de la estrategia de redacción académica (el ensayo). Este detalle temático es muy singular, pues el sentido de la escritura académica se reduce explícitamente a una clase de texto: el ensayo, sin señalar qué otros textos serán parte de las acciones de producción textual en situaciones científicas y humanísticas.

Asimismo, la “argumentación” y el “ensayo” están separados temáticamente y no integrados en un solo proceso de escritura académica, y no permiten visualizar, por ejemplo, el modo cómo se produce o redacta el “ensayo argumentativo”, en un acto académico que promueva el desarrollo interrelacionado de las actividades de lectura, escritura y oralidad.

Las “capacidades”, por su parte, no se corresponden con los niveles de lectura o con las etapas de producción del ensayo, y las “actividades” aluden más bien a acciones que complementan la enseñanza de la lectura y la redacción, y no a reforzadores de los procesos internos de ambas actividades. La oralidad es planteada como un tema retórico (oratoria) y no como una práctica académica integrada a la lectura y redacción.

El **producto acreditable** es planteado como “elaboración de fichas bibliográficas, textuales, resumen y comentarios”, y con ello se genera otro vacío en la organización del plan del curso, pues esas elaboraciones, a nivel de fichas, designan un momento del proceso de lectura y escritura académica, pero no abarcan el conjunto del proceso que conduce al desarrollo de una competencia de *comprensión y producción de textos*. Esta es una inconsistencia silábica pues hay una brecha entre la competencia que se pretende lograr y el producto que acredita ese logro.

En el **método de enseñanza** el sílabo nuevamente se apoya en un criterio segmentador que establece una división entre “estrategias de enseñanza”, usadas por el docente, y “estrategias de aprendizaje”, usadas por el estudiante. En ambos casos, además, no se especifica el proceso estratégico relacionado con la lectura y escritura universitaria, sino que se opta por enumerar asistemáticamente un conjunto de “técnicas” de procesamiento de lectura y escritura, en que, incluso, se citan géneros discursivos como el ensayo, las historietas, el debate, la mesa redonda y la exposición, reducidos de manera no pertinente a una dimensión de ‘técnicas de enseñanza’, con sentido operatorio,

procedimental. En este marco, no queda registrado el modo cómo se ejecutarán secuencialmente las estrategias de lectura y escritura académicas.

Los **medios y materiales** designan los instrumentos visuales y audiovisuales que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los modos de interacción virtual entre docente y estudiantes. El material visual central es el *módulo básico de Lectura y Redacción Universitaria*, que a modo de guía contiene el desarrollo temático del curso y las actividades propias de su ejecución. Se indica el uso de vídeos especificando que “ayudarán a ilustrar y profundizar mejor el tema”, sin especificar la nómina de vídeos y su ordenamiento temático. Los medios de interacción virtual (Campus Virtual USS, Correo Crece) facilitan el intercambio de información entre docente y estudiantes, y entre los estudiantes y la institución.

La **evaluación de aprendizajes** se organiza en tres bloques: sistema de calificación, consideraciones generales e instrumentos de evaluación. El sistema de evaluación es “cuantitativo”, ceñido a criterios uniformizados por la institución, que, obviamente, no se articulan con el sentido cualitativo de la evaluación de una competencia. Los criterios y modos de evaluación no derivan de un sistema cuyo punto de partida es la evaluación de la “lectura” y “redacción” universitarias, sino que derivan de decisiones que estandarizan los aspectos a evaluar por todos los cursos, criterios que, en la mayor parte de casos, tienden a proponer formas de evaluación con sentido instruccional (examen oral, examen parcial), o que deben ajustarse al sentido de la competencia (informes, exposición, práctica calificada, actitud). En dicho sistema no se especifica los criterios o indicadores que regirán la evaluación de *leer* y *escribir*. Las consideraciones generales establecen exigencias previas para la evaluación, referidas puntualmente a la “asistencia a clases” del estudiante, más el calificativo mínimo para la promoción (nota 11). Los instrumentos de evaluación son planteados de manera genérica, sin nominarlos ni describir la pertinencia de su uso (“serán elaborados dependiendo de la naturaleza de la sesión”).

La **bibliografía** se divide en bibliografía general, base de datos (e-libros, EBESCO, ProQuest, etc.), y direcciones o páginas electrónicas. Esta organización de las referencias bibliográficas aporta lo electrónico y la presentación comentada de cada fuente. En general, las referencias tributan poco respaldo a los enfoques de lectura y escritura académica que marcan la orientación del Curso.

### **1.2.1.2. Estado fáctico del plan de clase**

El Plan de clase fue analizado en su proceso secuencial estratégico, como idea didáctica que el profesor propone para desarrollar un sistema de competencias comunicativas universitarias. El Plan de clase analizado correspondió a la Sesión de aprendizaje N° 1, del 29 de agosto de 2016, tema “Competencia comunicativa”, lapso de 06 horas, para la Escuela de Medicina Humana y Enfermería, en la Facultad de Ciencias de la Salud, I ciclo de estudios, semestre académico 2016-II. El Plan de clase se divide en tres bloques estructurales, organizativos: intención, secuenciación y evaluación.

En la **intención** el Plan de clase declara la *competencia* (“Comprende y produce textos con distintos propósitos, aplicando estrategias pertinentes; asumiendo una actitud reflexiva, innovadora y creativa”), la *capacidad* (“Expresa mensajes de manera fluida y adecuada”) y la *actitud* (“Asume una actitud de respeto ante sus semejantes. Muestra disposición para escuchar y expresar mensajes orales”). En primer lugar, se percibe una posición integradora respecto a la intención formativa pues considera la unidad cognitivo-afectivo (capacidad-actitud). En segundo lugar, hay una inconsistencia respecto a la orientación del tema, pues se asocia la “competencia comunicativa” con una dimensión oral del lenguaje, y con ello se excluye la dimensión letrada (lectura y escritura). Es decir, la inclusión de la competencia comunicativa como tema pretende justificar y sostener que leer y escribir son “competencias comunicativas”. Empero, cuando la *capacidad* dice “expresa mensajes de manera fluida y adecuada”, y la *actitud* declara “muestra disposición para escuchar y expresar mensajes orales”, el tema asume una orientación oral, y con ello —tal vez sin quererlo— termina asociando la

competencia comunicativa con la dimensión oral del lenguaje (“expresa mensajes”, “manera fluida”, “mensajes orales”) más que con la dimensión letrada.

La **secuenciación** del Plan de clase establece tres momentos o fases didácticas: primero, *motivación, exploración y problematización*; segundo, *construcción del conocimiento*; tercero, *transferencia*. El segundo momento es central y dispone de mayor duración (230’); el primero y tercer momento son de inicio y cierre de sesión, con tiempos menores (30’ y 40’, respectivamente). Esta secuenciación asume un supuesto cognitivo y constructivista, en el sentido que el ‘conocimiento se construye’ a partir de una disonancia cognoscitiva inicial que marca la pauta de ingreso a la construcción, y luego se orienta hacia una extrapolación o extensión final de lo construido. Sin embargo, si se entiende que los pormenores conceptuales de la “competencia comunicativa” (¿qué es?) se construyen en el segundo momento, este formato didáctico se percibe poco profundo en el detalle de las estrategias que prevé desarrollar en cada fase.

En la **primera fase didáctica** se interroga por aspectos valorativos de la competencia comunicativa, sus “condiciones” para ser “buena”, y su “importancia” en “situaciones discursivas humanas”, habiendo previamente presentado dos textos, uno escrito (“Ensayo sobre la ceguera”, de José Saramago) y otro audiovisual (“Competencia comunicativa”). El primer texto es parte de un “plan lector”, y se evalúa en cada sesión mediante un cuestionario que verifica si los estudiantes están leyendo la obra. El segundo es un texto referencial para promover una reflexión ‘comparativa’: “¿Qué diferencias y semejanzas encuentran en cada uno de los casos?” De este modo, el acceso a la “competencia comunicativa” enfatiza la dimensión oral de un ejercicio que se asume es “bueno” para la interacción hablada, conversacional, pragmática, no previéndose situaciones problemáticas relacionadas con el ejercicio académico de una competencia que es, básicamente escrita, y complementariamente oral, o, en todo caso, que es escrita-oral, pero en situaciones de uso universitario, académico. Tal y como está formulada, esta primera fase didáctica se posiciona más en una entrada interactivo-oral de la competencia comunicativa.

En la **segunda fase didáctica**, pedagógicamente central, la “competencia comunicativa” es enfocada de manera conceptual, restrictiva, reproductiva y técnica, ceñida a la información escrita en el “módulo” del curso, para realizar “actividades” de procesamiento de información y aplicación. Por tanto, la formación lingüística académica del estudiante no se diversifica en una pluralidad de textos que problematicen disciplinar mente la “competencia comunicativa”, sino más bien se restringe a una adecuación divulgativa del contenido del “módulo”, que el estudiante ha de procesar, reproducir y condensar en un organizador semántico (*“en equipos los estudiantes analizan el material impreso e información del módulo y elaboran un organizador gráfico”*), luego ha de aplicar en actividades prescritas en el “módulo” (*“desarrollan actividades prácticas del módulo”*), y enseguida ha de “debatir” en grupo y “compartir y sustentar ideas”, en un acto de reproducción oral de la información del “módulo”. La etapa culmina con la intervención del docente para reafirmar el contenido del “módulo” a través de acciones de “sistematización” y “elaboración” de “conclusiones”.

En la **tercera fase didáctica** también rigen las actividades previstas en el módulo, estableciéndose un segundo nivel de aplicación, esta vez, de los saberes asimilados en la fase de construcción del conocimiento: *“Los estudiantes de manera individual en la práctica N° 01 del módulo aplican los conocimientos adquiridos”*.

La **evaluación** de los aprendizajes de la sesión, se instrumenta en una “rúbrica” cuyos indicadores revelan nuevamente la tendencia oral del tratamiento temático, pues están orientados a valorar la actividad de “exposición oral” del contenido reproducido del módulo: “expresa ideas”, “uso de normas gramaticales”, “adecuación”, “comunicación gestual”, “escucha activa”. Planteada de ese modo, la evaluación no valora la asimilación del concepto de “competencia comunicativa”, sino que incide en el desempeño del estudiante en una situación de “exposición”.

## 1.2.2. Estado fáctico de la ejecución

La ejecución del curso de *Lectura y Redacción Universitaria* refiere su puesta en acción a través de las reuniones entre profesor y estudiantes, en las denominadas *sesiones*, realizadas *en el aula* en un horario prefijado, en cuyo desarrollo participan instrumentos de enseñanza e instrumentos de evaluación. En el diagnóstico se analizó dos órdenes de instrumentos: **a)** instrumentos didácticos que acompañan la aplicación de las actividades de enseñanza, para el caso, el Módulo del Curso (**Anexo 03**); **b)** instrumentos de evaluación que valoran el proceso de aprendizaje, para el caso, una Guía de elaboración de ensayo (**Anexo 04**), Matriz de evaluación de ensayo (**Anexo 05**), Guía de observación de exposición de ensayo (**Anexo 06**), Examen parcial (**Anexo 07**), Examen final (**Anexo 08**).

### 1.2.2.1. Estado fáctico de los instrumentos de enseñanza

Los instrumentos didácticos designan los materiales de enseñanza-aprendizaje decididos y elaborados por el equipo de profesores para orientar cada una de las actividades formativas del Curso. Los instrumentos de enseñanza “materializan” la secuencia metodológica. El instrumento básico de enseñanza es el *Módulo de Lectura y Redacción Universitaria*, un manual que a modo de guía o cuaderno de trabajo registra el desarrollo temático previsto en el sílabo, incluyendo las actividades de motivación, aplicación y extensión que han de desarrollar los estudiantes.

El análisis del Módulo se ciñe a dos entradas: *primero*, la organización del contenido (temas de lectura y redacción) y su relación con la intención formativa (competencias de lectura y redacción); *segundo*, la organización de las actividades (tareas de lectura y redacción). Este ordenamiento sigue la lógica didáctica del Curso: una intención (para qué se enseña), un contenido (qué se enseña) y un método (cómo se enseña).



Los **contenidos del Módulo** son segmentados, conceptuales, insuficientes, no delimitados, reduccionistas, rasgos inferidos a partir de la información presentada y organizada en el cuerpo total del documento ‘modular’.

- Son *segmentados* porque dividen la “comprensión” y la “redacción” en dos momentos diferentes de desarrollo temático, y no los perciben como procesos integrados en un desarrollo continuo. Es el mismo caso de las “técnicas de recolección de información”, el “texto argumentativo”, el “ensayo” y la “ortografía”, que son presentados como segmentos escritos apartados y no incorporados como distintos aspectos o dimensiones en el proceso de construcción del texto escrito universitario.
- Son *conceptuales* porque predomina la presentación del lenguaje, el texto, la lectura y la redacción en sus dimensiones “ideacionales” (saber conocer = qué es la lectura y qué es la redacción) y no, en rigor, en sus tratamientos procedimentales (saber hacer = cómo se lee y cómo se escribe un texto académico).
- Son *insuficientes* porque no se apoyan en el enfoque de los géneros científicos y discursivos académicos, o no acceden a los espacios de la lectura y redacción universitaria a partir del ingreso en géneros académicos específicos.
- Son *no delimitados* porque en la presentación de los tipos de textos combina indistintamente aspectos tipológicos (organización textual) y normativos (corrección escrita), o se mezclan las dimensiones internas (propiedades textuales estructurales) y externas (propiedades de presentación escrita de los textos).
- Son *reduccionistas* porque, por un lado, la oralidad académica — complemento de la escritura y lectura académica—, es presentada como oratoria, desviando con ello el sentido universitario de la competencia oral;

y por otro lado, en el ámbito de la escritura académica se incluye la redacción administrativa, un género cuyos textos no están en la línea de los textos académicos.

Las **actividades del Módulo** se formalizan como “actividades de aplicación” y “prácticas calificadas”, anexadas a cada uno de los temas. En total son 10 actividades de aplicación y 10 prácticas calificadas. Al tomar como muestra la **actividad de aplicación** del primer tema “La competencia comunicativa”, se constata nuevamente la tendencia oral del enfoque de competencia comunicativa (“*Explique la importancia de la competencia comunicativa en tu quehacer cotidiano*”; “*En equipos de trabajo preparen un evento comunicativo (conversación, entrevista, debate), donde deben tener en cuenta el nivel de la competencia comunicativa*”); su orientación conceptualista (“*En base al cuento “Parábola del pesimismo: yo les dije que algo grave iba a suceder”, explique cómo afectan la comunicación las actitudes y los valores*”; “*¿Por qué las personas se deshacían de sus cosas?*”); valorativa (“*Evalúa la competencia comunicativa del texto leído*”; “*¿Qué opinas respecto al texto leído?*”), y su desconexión de las actividades de lectura y escritura académica (“*El tema es libre y será escenificado en aula*”). Por su parte, la **práctica calificada N° 1** incluye dos ítems: “*Imagina la siguiente situación: Padre e hijos sembrando árboles. Luego redacta una historia y asígnale un título*” y “*Elabora un ejemplo e identifica los actos del habla*”, los cuales orientan la competencia comunicativa, de un lado, hacia una actividad de escritura creativa, de construcción de una historia imaginada, y de otro lado, hacia una actividad de ejemplificación e identificación de unidades orales, actos de habla. Con ello, los propósitos formativos del tema no vinculan la ‘competencia comunicativa’ con la ‘literacidad académica’.

En la **práctica calificada N° 5**, dedicada al tema “Técnicas de redacción”, se solicita la elaboración de cuatro tipos de fichas: *textual*, *bibliográfica*, *resumen*, *comentario*, tomando como punto de apoyo un texto escrito explicativo titulado “Comercio ambulatorio”. Esta práctica enfatiza un desempeño de registro de

información aislado de un proceso integral de producción textual. La actividad asume la condición de 'técnica escrita', pero no de 'competencia escrita'.

En la **actividad de aplicación** del tema "Niveles de comprensión lectora" la lectura es ponderada como 'técnicas lectoras' ("estrategias lectoras"), en su forma de subrayado, sumillado y resumen, y los niveles son exigidos a manifestarse a través de un cuestionario acerca del contenido de un texto base ("Juventud y género"), sin incidir en una pauta o secuencia de comprensión de textos que conecte al estudiante con las tipologías textuales ("*Nivel literal: ¿Cuáles son los aspectos del concepto de género?; Tradicionalmente qué se ha reservado al hombre; La mujer a qué estaba designada; ¿Qué se forma en la infancia y adolescencia?; ¿Dónde se inicia la definición de roles?; ¿Cómo acceden a la vida adulta los jóvenes?*"), simplificando la lectura inferencial ("*Nivel inferencial: ¿Cuál es el tema del texto?; ¿Cuál es el mensaje implícito del texto?; ¿Qué quiere decir el autor con la siguiente frase? "Esta diferencia hace que ser joven en femenino no sea en masculino"*"), y reduciendo la lectura crítica al comentario y la opinión ("*Nivel crítico: Expresa tu comentario en relación al texto; ¿Qué opinión te merece la competencia lingüística empleada por el autor?*").

En la **práctica calificada N° 6** referido al tema de estos niveles lectores, se reitera las interrogaciones literales de contenido, sin seguir la pauta secuencial tipológica ("*Mediante qué tipo de memoria se repite literalmente los contenidos; ¿Por qué se debe evitar la memoria mecánica?; ¿Qué ayuda a mejorar la memorización?; Repetir uno mismo las ideas se llama...: Utilizar muchos sentidos favorece:...*"); la inferencia se reduce a una pregunta de opción múltiple: ("*Qué pasa si practicamos frecuente mente la memoria mecánica: a. Se rinde menos. b. Dificulta las facultades mentales. c. El aprendizaje no es significativo*"), y a una interrogación sobre el tema ("*¿Cuál es el tema del texto?*"); el nivel crítico solo apela a una pregunta de valoración ("*¿Crees que es importante desarrollar la técnica de la memorización en el ámbito del estudio?*").

Una **actividad de aplicación** del tema N° 7 “Técnicas de redacción” se centra en la presentación y uso ejercitado y normativo de los conectores lógicos (“Coloque los conectores lógicos o marcadores textuales en los espacios en blanco”; “Revise los siguientes párrafos y corrija los conectores que considere inadecuados”). Los conectores lógicos son enfocados como elementos de cohesión extraídos de un repertorio de herramientas idiomáticas que intervienen en la organización de la microestructura textual, desligada de la macroestructura o sistema de proposiciones global de un texto “completo”. Con ello, la redacción académica es presentada en uno de los sectores de organización verbal de los mensajes, sin incidir en las condiciones “técnicas” de la composición de un texto escrito académico como totalidad, y más bien optando por el uso de microtextos segmentados para la realización de ejercicios de completamiento de sentido (“Para armar adecuadamente la bicicleta, se deben seguir las indicaciones que se detallan a continuación. \_\_\_\_\_, debe colocar de manera ordenada todas las piezas en el piso. En segundo lugar, debe asegurar las ruedas con el perno de mariposa. \_\_\_\_\_, debe verificar que la cadena esté asegurada. Finalmente, una vez colocado el timón, ya está todo listo para dar un paseo”), y ejercicios de corrección idiomática (“Los especialistas consideran que, para tener una buena calidad de vida, es necesario seguir una dieta balanceada y hacer ejercicios. Además, son muy pocas las personas que ponen en práctica este consejo”; “La película preferida de Azucena es la guerra de las galaxias. Sin embargo, ella colecciona todos los artículos relacionados con este film”).

Otra **actividad de aplicación** del mismo tema N° 7 propone la “redacción de un texto”, a partir de un “listado de ideas” (“Construye un esquema a partir de la lista de ideas; no todas las ideas deber ser utilizadas ni son las únicas. Luego redacte el texto”), estableciendo con ello una construcción textual que se asume como resultado de la selección y unión de un conjunto de unidades léxicas, y no de un proceso más amplio de discusión de un tema. En este orden, una técnica denominada “lluvia de ideas” aporta la nómina léxica para generar el contenido del texto (“Lluvia de ideas: Trastorno; Psicótico; Alimenticio; Rechazo; Engordar; Miedo; Biológicos; Origen; Factores; Comida; Psicológico; Sociales;

*Consecuencias; Físicas; Baja autoestima; Psicológico*). El contenido textual se documenta a partir de un tema determinado (*“el estrés”*) y las ideas han de ser vertidas en un texto cuyo título es asignado (*“Los factores del estrés y sus efectos en nuestro organismo”*), y cuyo esquema ha de ser estructurado siguiendo un patrón sugerido (*“Causas y consecuencias de la anorexia nerviosa. 1.- Introducción. 2.- Causas. 2.1..... 2.2..... 2.3..... 3.- Consecuencias. 3.1..... 3.2..... .3..... 4.- Conclusiones”*). Con esto, se posiciona la redacción del texto como un proceso acumulativo o sumativo de palabras que dan lugar a un tema que ha de documentarse y esquematizarse.

La **práctica calificada N° 7**, plantea la siguiente instrucción: *“Elija una temática de su interés y siga cada uno de las etapas del proceso de redacción hasta elaborar su texto: 1.- Elige un tema, 2.- Delimítalo, 3.- Selecciona la información, 4.- organiza y jerarquiza las ideas, 5.- Elabora tu esquema en la que deberás incluir tus ideas secundarias para cada subtema, 6.- Finalmente redacta tu texto, 7.- Revisión del escrito”*. La producción de un texto se plantea como un proceso lineal marcado por la relación ‘tema-ideas-esquema-redacción-revisión’, no se prevé un tipo textual dentro de un género discursivo académico, ni la construcción colectiva, intersubjetiva o dialógica del texto escrito.

### **1.2.2.2. Estado fáctico de los instrumentos de evaluación**

Los instrumentos de evaluación son los “materiales” decididos y elaborados por el profesor para valorar el proceso y los resultados del aprendizaje. Se analiza tres instrumentos que acompañan la producción y exposición del ensayo (Guía de elaboración de ensayo, Matriz de evaluación formativa de la producción de un ensayo, Guía de observación de exposición de ensayo), y dos instrumentos que evalúan los aprendizajes en los momentos medio y final del Curso (Examen parcial, Examen final).

La **Guía de elaboración de ensayo** establece los componentes secuenciales del ensayo a tener en cuenta en su elaboración y resultado: tema, problema, tesis, argumentos, conclusión. Para el caso de los argumentos plantea indicar las respectivas fuentes con sus debidas referencias: “¿Qué fuentes ha consultado para documentar su tesis? (autor, año, título, lugar, editorial)”, y propone que los estudiantes ‘expliquen brevemente qué ideas de la fuente son pertinentes en relación a la tesis del ensayo’. La tesis es asumida como “la idea o proposición a defender en el ensayo”, y el problema como ‘la pregunta problemática que impulsa a buscar respuestas para elaborar el ensayo’. No incluye detalles conceptuales respecto al tema y la conclusión. La estructura secuencial del ensayo se adecua a los patrones tipológicos argumentativos y, por ende, el ensayo es asociado con ese tipo de texto, cuya exigencia le plantea al estudiante la condición de exponer y defender una posición. La Guía prioriza la presencia de la voz ajena a partir del énfasis puesto en las fuentes que han de sustentar cada argumento expuesto. Aun cuando el formato del ensayo está delimitado conforme al tipo argumentativo, dicho formato no dispone de las especificaciones metodológicas que señalen en profundidad cada tarea a realizar por el estudiante en cada una de las secuencias del ensayo, y cuál es el acompañamiento que el profesor hará en cada una de esas etapas de construcción.

La **Matriz de evaluación formativa de la producción de un ensayo** se organiza en el formato cercano a una rúbrica, conformada por un sistema de seis criterios de evaluación (condiciones del ensayo), y tres niveles de evaluación (básico, intermedio, avanzado) para cada uno de esos criterios, con porcentajes alcanzados por cada criterio (5 %, 10 %, 20 %). Los niveles se expresan en subindicadores. La matriz incluye los posibles comentarios del evaluador. El soporte de esta matriz son los “criterios”, pues en ellos se formaliza la estructura y composición del “ensayo” como texto que acredita los aprendizajes logrados. Cuatro criterios evalúan la estructura misma del ensayo: “introducción del ensayo”; “desarrollo del ensayo”; “conclusión del ensayo”; “el ensayo presenta secuencia lógica”; un criterio refiere la organización formal del texto (“estructura

del ensayo y referencias bibliográficas”), y otro criterio alude la corrección normativa del texto (“el ensayo presenta redacción clara y precisión lingüística”).

Según está propuesta de evaluación el ensayo se asocia con el texto argumentativo y se ratifica el patrón asumido por los enfoques tipológicos (tesis-argumentos-conclusión), con dos añadidos secuenciales (el “tema” y el “problema”, incorporados en la “introducción”, junto la “tesis”).

El contenido de los subindicadores, sin embargo, en un primer caso, solamente constatan la presencia de las secuencias (*‘evidencia total, parcial o ausente de la presentación del tema, la importancia de abordarlo, el propósito del ensayista, la pregunta problemática y el planteamiento de la tesis —o hipótesis—*), y no evalúan su contenido; en un segundo caso, exige que los argumentos sean formulados, criticados, respaldados con datos, y extendidos conceptualmente (*“Se argumenta y critica reflexivamente la tesis propuesta. Además, se proporcionan datos y se amplían conceptos, con reflexiones, ejemplos, comentarios, comparaciones”*), siendo ésta la exigencia central de la evaluación; en un tercer caso, la conclusión es equiparada con un “resumen”, o síntesis, además de especificar consecuencias derivadas de los argumentos, comentar los resultados y emitir una opinión final (*“El ensayista realiza el resumen de los puntos desarrollados a lo largo del ensayo y sus consecuencias, comenta los resultados y da una opinión final”*), estableciendo de ese modo una fuerte exigencia conceptual en la construcción de la conclusión del ensayo; en un cuarto caso, la evaluación afirma una exigencia integradora, en que el ensayo producido debe articular sus planos de expresión y contenido, la cohesión verbal y la coherencia conceptual (*“El ensayo evidencia coherencia argumental y claridad en el desarrollo de los párrafos. Las ideas están organizadas secuencialmente, tanto a nivel de texto como de párrafo”*). Por otra parte, los subindicadores correspondientes a los criterios inicial y final exigen, por un lado, que el ensayo presente los componentes internos más las referencias bibliográficas (*“Las partes del ensayo, así como las referencias bibliográficas son evidentes, según como se ha establecido en el curso”*), y de otro lado, que el ensayo se ajuste a una

corrección sintáctica y ortográfica (“*En el escrito evidencia estructuras asertivas en la construcción de frases, párrafos, signos de puntuación y ortografía*”), en ambos casos, a modo de constatación de un cumplimiento estructural y escrito ceñido a normas de orden académico.

La **Guía de observación de exposición de ensayo** se compone de cinco indicadores de evaluación, con sus respectivas valoraciones de intervalos cuantitativos, centrados en registrar muestras del desempeño de los estudiantes como expositores. Dos indicadores valoran las condiciones orales de la exposición: “tiene fluidez verbal” y “expone de manera ordenada y secuencial”; otros dos indicadores inciden en la valoración del contenido: “domina el tema” y “absuelve de manera clara preguntas”; un indicador evalúa la “presentación personal” del expositor. Todos los indicadores tienen el mismo intervalo de valoración (0 - 4 puntos). Los indicadores no registran el patrón argumentativo del ensayo, son genéricos y no especifican las condiciones de exposición de la “tesis”, “argumentos” y “conclusión”, cada una de estas secuencias con subindicadores que acerquen la visión del evaluador a los desempeños argumentativos del evaluado.

El **Examen parcial** a analizar corresponde a una evaluación aplicada a 38 estudiantes de la Carrera de Medicina Humana el 24 de mayo de 2016, con una duración de 90 minutos. La estructura del examen la conforman: a) las instrucciones; b) un cuestionario de comprensión de un texto escrito; c) una tarea de redacción de un ensayo argumentativo; d) una tarea de comprensión de una obra; e) una tarea de redacción administrativa. Según se ve, el examen parcial abarca no solamente las dimensiones de comprensión y producción de textos escritos ‘académicos’, sino también la comprensión de una obra establecida por el plan lector y la redacción de un texto administrativo.

- Las **instrucciones** establecen el tiempo de duración del examen (“1. Para el desarrollo de tu examen dispones de 90 minutos”); criterios formales de la escritura del estudiante examinado (“2. Debes considerar en la redacción



de tus respuestas los siguientes criterios: claridad, coherencia, precisión, orden, limpieza y corrección idiomática”); sanciones ante errores de escritura (“3. Cada error ortográfico te restará un punto. No usar corrector”); prescripciones complementarias (“4. Utiliza lapicero de tinta azul o negra”). Se entrevistó la prioridad asignada a la corrección formal de la escritura.

- En la **comprensión de textos** se formula un cuestionario de tres preguntas ante un texto escrito que trata acerca de la importancia de la lectura: “1.1. *¿Cuál es el tema del texto leído? Redáctalo 2ptos.* 1.2. *¿Qué ideas implícitas están latentes en la lectura? 2ptos.* 1.3. *¿Escribe el mensaje del texto? 2ptos.*” No obstante ya haber dado prescripciones generales, se añade otras prescripciones específicas, también de orden formal: “1. *Contesta las siguientes preguntas. Redacta de manera ordenada. Se evalúa claridad, coherencia y concisión. Desarrolla en una hoja adicional de papel bond*”. Las preguntas no enfocan la lectura del texto escrito en un género respectivo (argumentativo, explicativo), sino que inciden directamente en el contenido expuesto, precisado como “tema”, “ideas implícitas” y “mensaje”, y con ello la lectura no se encamina de acuerdo con un patrón tipológico o según la condición del género discursivo al que se adscribe el texto. Las “ideas latentes” en el texto se infieren desde los datos textuales, los cuales no están señalados como una condición necesaria en la formulación de la pregunta. El “mensaje del texto” alude a una supuesta enseñanza que emerge del conjunto textual, con lo que el texto puede quedar asociado a una posible orientación moralizante, lejos, tal vez, de la intención de la formulación de la pregunta, que le pide al estudiante proponer *el sentido* del texto, es decir, *‘qué es lo que el texto quiere decir’* a partir de *‘lo que el texto dice’*.
- En la **elaboración del ensayo argumentativo** se le propone al estudiante tres ideas para que él elija una de ella y la convierta en “tesis” a argumentar: 1. *“En el mundo actual el conocimiento es un factor fundamental en la generación de riquezas y un elemento decisivo en el*

desarrollo humano. 2. El tabaco es el factor de riesgo cardiovascular más importante, con la particularidad que es el más fácil de evitar. 3. Internet se ha convertido hoy en una herramienta indispensable en la vida de los jóvenes”. Luego se le solicita: “2.1. Redacta de manera ordenada un Párrafo de Introducción (Antecedente, contextos de discusión, preguntas problemáticas y tesis), un párrafo de desarrollo (argumentos de autoridad, racional...) y un párrafo de conclusión. Se evalúa claridad, coherencia y concisión (7 puntos)” (sic). La labor de redacción es percibida como un mero proceso técnico y no como un acto académico que requiere de líneas intersubjetivas y dialógicas. El texto es entendido como un producto escrito y no como el resultado de un proceso de estudio, con implicancias de documentación, revisión, puesta en común, elaboración de borradores, tomas de decisión. El ensayo a escribir es reducido a un acto procedimental de acumulación de párrafos, dando énfasis, de esa manera, a su organización formal final individual más que a su construcción gradual por etapas participativas, colectivas.

- En la **comprensión de la lectura de obra** se le pide al estudiante: “Elabora un resumen, mensaje y comentario crítico de la obra teniendo en cuenta las clases de argumentos estudiados en clase. (4 ptos)” (sic). Son actividades de escritura presentadas como evidencia de lectura. La obra leída es *La quinta montaña*, de Paulo Coelho. El “resumen” se plantea como abreviación de la obra; el “mensaje” como enseñanza de la obra; el “comentario crítico” como argumentación de la obra. Esta es una actividad examinada a partir de un eje que atraviesa el curso a modo de acciones formativas del plan lector. El “mensaje” nuevamente se asocia a una posible intención moralizante de la obra leída, y el “comentario crítico” se ratifica en su construcción técnica e intuitiva, por fuera de la intersubjetividad o de la relación dialógica del lector con otras visiones.

- En la **redacción**, se le solicita al estudiante: *“Escribe a continuación una solicitud dirigida al Director de Escuela de tu Facultad en la que solicitas (Reprogramación de Examen Parcial II). (3 pts)”*. (sic). Esta actividad corresponde a una práctica de escritura administrativa, pues la clase de texto a elaborar es la “solicitud”, y es una línea de enseñanza de escritura añadida o adjunta al proceso central de escritura académica. La inclusión de la redacción administración en la enseñanza universitaria del Lenguaje revela la permanencia de una tradición escolar que le da valor social a las prácticas de la comunicación burocrática.

El **Examen final** a analizar corresponde a una evaluación aplicada a 38 estudiantes de la Carrera de Medicina Humana el 15 de julio de 2016, con una duración de 90 minutos. La estructura del examen la conforman: a) las instrucciones generales; b) un cuestionario de comprensión de un texto escrito argumentativo; c) una tarea de redacción de un ensayo argumentativo; d) una tarea de comprensión de una obra literaria narrativa; e) tareas de ortografía; f) una tarea de redacción administrativa. La organización del examen final sigue la misma lógica del examen parcial.

- Las **instrucciones generales** igualmente prescriben el tiempo de duración del examen, los criterios de orden y corrección escrita, y algunas normas complementarias de uso de materiales de escritura: *“1. Para el desarrollo de tu examen dispones de 90 minutos. 2. Debes considerar en la redacción de tus respuestas los siguientes criterios: claridad, coherencia, precisión, orden, limpieza y corrección idiomática. 3. Cada error ortográfico te restará un punto. No usar corrector. 4. Utiliza lapicero de tinta azul o negra”*.
- El bloque de **comprensión de textos** se solicita que a partir de un texto base (“El acto solidario de la donación de órganos”) el estudiante identifique las secuencias que componen una estructura argumentativa: *“tema; tesis o hipótesis; argumentos o ideas principales; idea conclusión”*

*(extrae y escribe con tus propias palabras la idea fundamental de la conclusión)*”. La comprensión consiste, en este sentido, en que el estudiante aporte la macroestructura del texto (sistema de proposiciones) en cada una de las funciones secuenciales argumentativas. Se asocia el concepto “argumentos” con “ideas principales”, e “idea fundamental” con “conclusión”. Además de reproducir las ideas del texto, desde la perspectiva del lector, se requiere que el estudiante también construya su propia versión de la “conclusión”, tarea que se contradice en el propio planteamiento, pues a la vez que se pide construir la versión propia se dice que extraiga, con lo que no queda claro si la idea conclusiva “se extrae” del texto, como algo ya escrito, o “se escribe con las propias palabras”, como algo que el lector debe aportar (*“extrae y escribe con tus propias palabras la idea fundamental de la conclusión”*).

- El bloque de **elaboración de un ensayo argumentativo** se requiere que el estudiante escriba un ensayo argumentativo, usando el párrafo como unidad de elaboración, el cual debe contener las secuencias del patrón tipológico argumentativo, exigiéndose, además, condiciones de orden, claridad, coherencia y concisión en la escritura del ensayo. *“Elabora un ensayo argumentativo con un Párrafo de Introducción (Antecedente, contextos de discusión, preguntas problemáticas y tesis), Desarrollo (argumentos de desarrollo) y Conclusión Redacta de manera ordenada. Se evalúa claridad, coherencia y concisión, (6 puntos)”*. (sic). El párrafo —unidad de significante (formas del texto)—, rige la organización de la tesis, los argumentos y la conclusión —unidades en que se sitúa el significado o ideas del texto—. Se reitera el concepto presupuesto que la elaboración del ensayo es un resultado de una distribución formal de párrafos, construida individualmente, y no el producto de un acto de estudio, de documentación intensa, y de intercambio dialógico en los espacios colectivos de las comunidades de práctica universitaria. Asimismo, la presencia del ensayo como clase de texto recurrente en los exámenes parcial y final confirma su condición de clase de texto académico exclusivo para la enseñanza de la

escritura universitaria. La evaluación debe dar cuenta de los desempeños del estudiante como productor de ensayos argumentativos, pues esa actuación escrita se asume como su “redacción universitaria”.

- En el bloque de **comprensión de una obra** se requiere lo siguiente: *“Elabora un texto argumentativo de la obra teniendo en cuenta las clases de argumentos estudiados en clase (3 pts)”*. (sic). La obra es la novela *Rastros sangrantes*, de Andrés Díaz Núñez, y la pregunta verifica el desempeño del estudiante dentro de las acciones del plan lector; la verificación se realiza mediante una tarea de extensión del texto argumentativo, pues se solicita su aplicación en el marco de un juicio o valoración que debe plantear un lector (el estudiante) ante una obra (*Rastros sangrantes*).
- En el bloque de **ortografía** el examen final abarca cuatro aspectos: primero, la puntuación (*“coloque adecuadamente las comas, punto y comas y puntos —1 punto—; “en el siguiente párrafo, coloque la coma [,] donde corresponda y luego explique por qué las utilizó en el texto —2 puntos—”*); segundo, el uso correcto de mayúsculas (*“en el siguiente texto coloca las mayúsculas correspondientes. —1 punto—”*). Permanece la visión de la ortografía como una dimensión escrita normativa separada del proceso de construcción textual, se la focaliza como un sistema de normas abstraído de los contextos de uso. No se aborda la ortografía como un sector de la producción del texto que ha de ser incorporado en el mismo acto de redacción académica, en que las normas ortográficas generales coexisten con las normas de la organización y presentación del discurso académico. Junto a lo ortográfico, el examen incluye aspectos normativos gramaticales bajo el nombre de “vicios del lenguaje” (*“identifica y corrige los vicios del lenguaje. —2 puntos—”*).

- En el bloque de **redacción** se reitera la escritura de la solicitud, clase de texto de la redacción administrativa: “*Escribe a continuación una solicitud dirigida al Director de Escuela de tu Facultad en la que solicitas (Reprogramación de Examen Parcial II). (2 ptos)*”.

### 1.3. ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA UNIVERSIDAD: ESTADO DEL ARTE

El estado del arte es el resultado sistematizado del proceso seguido por los estudios e investigaciones de la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria. La mirada extensa de lo investigado permite establecer las tendencias y los principales aportes realizados acerca de la oralidad, la lectura y la escritura universitaria, las tensiones sociales que enmarcaron su desarrollo como prácticas humanas, y las opciones y posiciones adoptadas por la ciencia respecto a ellas, desde ópticas propiamente disciplinares (teoría de la oralidad, teoría de la lectura, teoría de la escritura), y desde ópticas de intervención didáctica (enseñanza de la oralidad, enseñanza de la lectura, enseñanza de la escritura).

El estado del arte asume como punto de partida el objeto de estudio ‘competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica’, objeto emparentado, por un lado, con la *literacidad académica*, la *escritura académica* y la *cultura escrita* (prácticas sociales de uso académico del lenguaje), y de otro lado, con la *alfabetización académica* (práctica social de enseñanza y aprendizaje del lenguaje académico). Este bloque de categorías se vincula con los campos disciplinares fundados por los *nuevos estudios de literacidad*, los *enfoques generales de lectura, escritura y oralidad*, y los *enfoques específicos de lectura académica, escritura académica y oralidad académica*.

En este marco, el estado del arte se ordena en tres entradas de investigaciones: **propositivas**, **explicativas** y **ejecutivas**. Las investigaciones propositivas aportan propuestas para la enseñanza universitaria del lenguaje; las investigaciones explicativas contribuyen mostrando el porqué de las prácticas de uso académico del lenguaje a partir de estudios de caso; las investigaciones ejecutivas aportan resultados de intervenciones didácticas.

### 1.3.1. Estado del arte propositivo

En lo propositivo, en el ámbito universitario lambayecano, se alinean **dos estudios** pertinentes: uno de ellos, sobre *oralidad académica*, “Propuesta de innovación didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa oral académica de los estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad de Chiclayo (2009)”, Tesis de Maestría, de Lucy López Sandoval; y el otro sobre *lectura y escritura académica*, “Propuesta de desarrollo en comprensión y producción de textos en los estudiantes del primer ciclo académico de la Universidad Alas Peruanas, Filial Chiclayo (2014)”, Tesis de Maestría, de Rosa Eliana Salazar Cabrejos.

La investigación de **López Sandoval** se focaliza en la organización sistemática de la enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa oral académica en estudiantes de la carrera de Terapia Física y Rehabilitación. La propuesta une las ideas disciplinares sobre la competencia comunicativa oral académica con un conjunto de aspectos operativos que prevén hacer viable su enseñanza universitaria, como opción de intervención para transformar los desempeños de los estudiantes en situaciones de exposición académica. En las bases disciplinares, la propuesta, primero, sitúa la oralidad académica en una dimensión histórico-social multidimensional, explica cómo dicha oralidad se relaciona con la sociedad, el conocimiento y la escritura; segundo, la posiciona en una dimensión comunicativa, vinculándola con la competencia, el texto, el contexto, el expositor y el auditorio. La competencia comunicativa oral académica es entendida como un saber hablar adecuado, disciplinar y dialógico integrado en la interacción social; el

expositor académico y el auditorio son actores sociales que monologan y dialogan con textos organizados racionalmente (argumentación, explicación, conversación), actualizados discursivamente (conferencia, ponencia, charla, defensa de tesis, clase magistral, debate, mesa redonda, panel, panel-fórum, conversatorio, coloquio, entrevista), y contextualizados situacional, cognitiva y socialmente, con la finalidad de hacer público los aportes de la ciencia como modalidad del conocimiento humano. En el plano de la operatividad didáctica, la propuesta asigna funciones críticas y cognitivas a la universidad y al docente y estudiante universitarios (sujetos didácticos), a la enseñanza y el aprendizaje (procesos didácticos), y a los propósitos, contenidos, método y evaluación (componentes didácticos), y prevé una microplanificación didáctica que organiza la intervención en *planes* que organizan la competencia comunicativa oral académica en tres estratos: *taller de aprendizaje* (competencia oral académica), *unidad de aprendizaje* (capacidad oral académica) y *actividad de aprendizaje* (habilidad oral académica).

La investigación de **Salazar Cabrejos** se centra en la organización de la asignatura de *Comunicación I* para una carrera jurídica (Derecho y Ciencias Políticas), integrando en un solo proceso la lectura-producción-oralidad académica, proponiendo una organización pedagógica, curricular y didáctica. Plantea que una didáctica del lenguaje no es sino la puesta en acción de la organización curricular de una concepción pedagógica sobre el lenguaje. Vale decir, que “lo didáctico” (las acciones formativas en lenguaje) concreta “lo pedagógico” (principios formativos en lenguaje) y “lo curricular” (planes formativos en lenguaje). La propuesta incide en el posicionamiento sociohistórico de la competencia comunicativa oral y escrita e integra los enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural del lenguaje en el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad con textos y géneros discursivos académicos universitarios. Curricularmente diseña planes de sesión (guiones), planes de unidad (bloques) y plan de asignatura (sílabo), estableciéndolos como distintos niveles de sistematicidad formativa. Los procesos de expresión y producción oral, comprensión y producción de textos no son procesos separados en los que se



planifica para desarrollar una capacidad, son procesos continuos, integrados e inseparables en las estructuras y acciones de los estudiantes como sujetos sociales.

### 1.3.2. Estado del arte explicativo

Respeto a las investigaciones explicativas se cita los resultados de **dos estudios** cualitativos acerca de la escritura académica: “La escritura académica y la agencia de los sujetos” (2011), de Virginia Zavala, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y “La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura)” (2004), de Alba Avilán Díaz, de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Ezequiel Zamora-Barinas, Venezuela.

**Zavala** (Ibíd.) expone dos breves estudios de caso sobre dos estudiantes quechuahablantes de la Universidad de Huamanga, en Ayacucho, Perú, para mostrar las estrategias que ambos estudiantes desarrollan en el proceso de apropiación de la literacidad académica (de la producción escrita, específicamente), como parte de un despliegue de agencia. Zavala sostiene que los sujetos no son meros efectos de sus “características culturales”, sino que son actores en el mundo, participan en comunidades de práctica y muchas veces negocian con los posicionamientos institucionales. Define la agencia como la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad. Los sujetos no están determinados totalmente por las estructuras sociales, pues también pueden operar transformando las estructuras, y por lo tanto, la relación entre aprendizaje y cultura debe “desesencializarse” y enmarcarse en el concepto de práctica. Las relaciones de poder implican la negociación. En sus conclusiones, Zavala (Ibíd., pp. 63-64), deriva un conjunto de ideas a ser tomadas en cuenta para toda propuesta de enseñanza de la literacidad académica (se expone casi literalmente las ideas de dicha autora):

- *Primero*, que la literacidad académica debe ser enseñada de modo mucho más explícito, para que los estudiantes no la adquieran luego de un proceso lleno de confusiones y tensiones carente de una orientación clara.
- *Segundo*, que no basta con enseñar adecuadamente la escritura académica si se silencian, afectan y desacreditan las formas de expresión que desarrollan los estudiantes de forma paralela a su vida universitaria, lo cual lleva a superar el discurso del déficit, que atribuye al estudiante la incapacidad de apropiarse de la literacidad académica. Estas formas de expresión son prácticas sociales que no sólo buscan propósitos importantes en la vida de los jóvenes, sino que muchas veces les garantizan su misma supervivencia y existencia como actores en los nuevos espacios en que transitan.
- *Tercero*, que no sólo se trata de respetar los textos autogenerados que puedan desarrollar los estudiantes de forma paralela a la escritura académica, sino de enseñar estrategias para la negociación retórica; si se asume que los textos y los géneros discursivos cambian y no son estáticos, no se trata tanto de imponer normas y reglas de textualidad uniformes, sino de permitir a los estudiantes que encuentren una voz en el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten en esta comunidad con disposición y sintiéndose partícipes de pleno derecho de la misma, optando por un modelo de negociación de literacidades. Muchos estudiantes no quieren abandonar sus prácticas culturales cuando aprenden la literacidad académica. Este modelo requiere que los estudiantes luchen con los discursos divergentes a los que se enfrentan para armar creativamente discursos y literacidades alternativas que puedan representar mejor sus valores e intereses. La escritura no sólo se relaciona con el sentido de pertenencia a comunidades específicas, sino también con el conflicto social, la inequidad, la diferencia cultural y las relaciones de poder.

**Avilán Díaz** (Ibíd.), por su parte, da respuestas acerca de los espacios, horarios, dimensiones personales, circunstanciales y ambientales, y las técnicas y estrategias empleadas por los escritores noveles. Sus objetivos consistieron en analizar la producción escrita de los estudiantes universitarios como autores o productores de textos escritos, evidenciando los procesos u operaciones mentales subyacentes en la actividad de escribir, y establecer aproximaciones para la construcción de una didáctica de la producción escrita universitaria con énfasis en los procesos mentales. Sus conclusiones plantean (Op. cit., p. 28; se sigue literalmente lo expuesto por la investigadora):

- *Primero*, que siguen coexistiendo dos maneras de enseñar la escritura: una que toma en cuenta el producto asociada a prácticas tradicionales; y otra, que valora el proceso, asociado a aspectos psicológicos, sin descuidar su repercusión en el producto final. En esta segunda, se enseña el proceso de escribir “escribiendo” y se valoran los procesos de planificación, redacción, revisión, reescritura y publicación.
- *Segundo*, para escribir hay que planificar la escritura, lo que mejora la calidad de los textos. En este sentido, los factores psicológicos son claves, y se deben entrenar con el ejercicio permanente, la motivación adecuada y el acompañamiento con los expertos o conocedores del proceso.
- *Tercero*, este trabajo demuestra la necesidad de transformar las prácticas de instrucción o enseñanza de la escritura. Una de las más interesantes afirmaciones en este sentido, es que aprender a escribir no se logra espontáneamente, sino que hay que enseñarlo, mostrando estrategias que ayuden a entender cómo hacerlo, además de utilizar otros tipos de estrategias que estimulen o motiven el gusto por querer hacerlo. Lo que indica que no sólo se debe conocer lo necesario sobre la enseñanza de la escritura, sino que se deben dominar los procesos implícitos en tal acto.

- *Cuarto*, por las confesiones y recuerdos de los estudiantes, la escuela, el liceo y la universidad siguen ajenas a ejercitar la escritura como una actividad planificada dentro del aula. Por lo general, se asigna la entrega de trabajos escritos, pero no se brindan orientaciones sobre cómo hacerlos. Además, los educadores concentran sus enseñanzas en la corrección implícita en la fase de revisión, descuidando o ignorando las otras fases propias del proceso de la escritura.
- *Quinto*, cuando las instituciones educativas transformen las prácticas de enseñanza de este proceso, los educadores podrán observar los pasos y etapas de construcción de ese aprendizaje, lo que les permitirá evaluar las etapas que intervienen al producir escritura, y esas observaciones posibilitarán un diseño coherente con las necesidades de los estudiantes.
- *Sexto*, esta experiencia permitió comprobar que los estudiantes están muy interesados en aprender a escribir bien. Expresan su extrañeza o insatisfacción por las formas como se les ha venido enseñando a escribir y confían en que buenos cursos o acompañamientos formales pueden enseñarles a mejorar sus escritos. De allí que el crear las condiciones para desarrollar esta destreza sea importante y propicio. Esto puede conseguirse con una atención continuada y permanente, que se inicie desde la escuela y se prolongue hasta la universidad (o más allá).

### 1.3.3. Estado del arte ejecutivo

Lo ejecutivo agrupa un conjunto de investigaciones que exponen resultados de aplicaciones estrategias de intervención didáctica en la enseñanza de la escritura académica en la universidad. Se cita, para el caso, ***tres investigaciones***: “Escribir para aprender mejor en la universidad. Prácticas de escritura en contextos pedagógicos” (2004), de Sonia de la Barrera y Adriana Bono (2004), de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina; “El andamiaje de la escritura en

la clase de Lengua Española. Experiencia didáctica basada en la enseñanza de géneros textuales académicos como proceso” (2014), de Angélica Silva y Fanny Ramírez de Ramírez (2014), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de Venezuela; “Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual” (2014), de Stella Serrano de Moreno y Yolimar Duque, de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

**De la Barrera y Bono** (Ibíd.) exponen una experiencia pedagógica de escritura de textos académicos con alumnos universitarios del primer año, en el marco del concepto de alfabetización académica, incidiendo en la producción escrita como proceso cognitivo complejo inserto en un contexto socio-pedagógico. La experiencia se centra en actividades de control, regulación y seguimiento de los borradores de escritura, como trabajo conjunto en el aula, en contextos naturales de producción. Los estudiantes realizaron un escrito académico acerca de un tema educativo, elaboraron un plan de escritura que incluyó la selección del tema a desarrollar; la búsqueda, revisión y selección de la bibliografía pertinente; la elaboración de un esquema previo de escritura; la explicitación de los elementos que deben constituir la introducción, el desarrollo y la conclusión del escrito académico. Se orientó el acceso del estudiante hacia los saberes declarativos y procedimentales. Lo declarativo expresado en saberes sobre el lenguaje (mecanismos de cohesión, valor de los signos gráficos), sobre los usos y convenciones del lenguaje escrito (cuándo y para qué se escribe, cómo se organiza el escrito sobre el papel, etc.), sobre el tema (tipos de conocimientos, grados, extensión, etc.), y sobre las situaciones discursivas (para quién se escribe, con qué intención, relaciones entre escritor y lector, etc.). Los saberes procedimentales se vincularon con la producción de la escritura (selección de conocimientos sobre un tema, búsqueda de información complementaria, análisis y reconocimiento de situaciones discursivas específicas, organización del conocimiento en función de las situaciones, resolución de distintas dificultades a lo largo de la elaboración del texto, etc.). Las conclusiones proponen: **a)** el funcionamiento del sistema cognitivo de los estudiantes se estructura en la confluencia de la interacción compartida de la forma de actuación personal de

cada alumno, la naturaleza de la tarea de aprendizaje, y la relación entre profesor y alumno durante el proceso de aprendizaje en un contexto situado; **b)** la escritura es una actividad de construcción de conocimiento; **c)** la actividad de escritura es dinámica y pasa por diversas fases de manera recursiva, con avances y retrocesos constantes, requiere de tiempo y espacio para su realización; **d)** los alumnos universitarios requieren de ayudas durante sus actividades de escritura: reflexionar sobre los procedimientos de ayuda facilitados se convierte en una tarea estratégica que permite su interiorización y reutilización; así como existen relaciones sólidamente fundamentadas entre lectura y escritura, también podemos establecerlas entre escritura y pensamiento, reconociendo el valor e importancia de la escritura en tanto que permite objetivarlo y promueve el pensamiento reflexivo; **e)** desde una perspectiva crítica de una pedagogía de la escritura (Giroux, 1990) docentes y alumnos coparticipan en los procesos de aprendizaje, en una relación dialógica aunque asimétrica: el docente es un enseñante y también un acompañante activo de los procesos de conocer del educando, sin restarle por ello el protagonismo como sujeto de ese acto creativo y político que es el acto de conocimiento.

**Silva y Ramírez de Ramírez** (Ibíd.) exponen los resultados de una experiencia de enseñanza de escritura académica, específicamente la producción del género ensayo en el formato opinión, activando los enfoques de la escritura como proceso de crecimiento e identificación personal, y de la enseñanza de los géneros textuales. El método didáctico consta de cinco fases, y su intención es desarrollar competencias comunicativas, pragmáticas, textuales e interpretativas en estudiantes universitarios. Las fases son: I, selección del tema (procesamiento de la información para la planificación del texto); II, primeros borradores (híbrido entre planificación y textualización); III, leyendo para escribir y escribir leyendo; IV, proceso de textualización; V, arbitraje. Los resultados son de orden cualicuantitativos e indican la necesidad de fortalecer la lectura y escritura en la universidad; es necesario que los estudiantes, en tanto lectores/escritores, desarrollen mecanismos de autorresponsabilidad, acompañamiento y negociación de significados para la comprensión y producción de géneros académicos; el

andamiaje de la escritura exhibe una problemática compleja que abarca tanto el nivel de las competencias y la actuación escritural del alumnado como las dificultades en la acreditación del saber comprendido; se valora la función del saber didáctico especializado para favorecer la enseñanza de los géneros académicos como proceso. Dos conceptos relevantes que emergen son la *competencia* y el *andamiaje*. La competencia implica un conocimiento y conlleva un acto de realización; es una producción estratégica que obliga a pensar, reflexionar y poner en juego conocimientos de nuestra lengua. Un acto de producción se corresponde con una intención de crear algo nuevo, asumiendo en esa creación la relación entre niveles de competencia, o conocimientos, acerca de la lengua, el mundo y el contexto. El andamiaje es un concepto derivado del constructivismo cognitivo y el constructivismo social, y en un entorno académico se concibe como una estructura de apoyo que contribuye con la orientación de procesos cognitivo y metacognitivo, lingüístico y metalingüístico necesarios para conquistar la autonomía en la lectura y escritura.

**Serrano de Moreno y Duque** (Ibíd.) desarrollan una experiencia de aprendizaje universitario de la escritura académica —aplicada en la producción de ensayos— basada en los postulados de la alfabetización académica (de Carlino 2003; 2005) en los estudios sobre géneros textuales (Bajtin, 1998), y en la teoría de la argumentación (Toulmin, 1958; Perelman y Olbretchs-Tyteca, 1989). Sus objetivos fueron: a) analizar la secuencia de intervención pedagógica recorrida para promover estrategias de composición de textos académicos; b) identificar en los ensayos escritos por los estudiantes estrategias que involucren el manejo conceptual, la toma de postura y la reorganización discursiva de las ideas. En sus conclusiones exponen que los textos escritos evidencian que, de manera autónoma, los estudiantes muestran deficiencias para activar estrategias que involucren el manejo conceptual y teórico relacionado con los temas objeto de escritura. No obstante, luego de participar en experiencias que explican cómo incorporar el conocimiento conceptual que los textos y autores leídos proporcionan sobre el tema, cómo insertar el discurso ajeno para fundamentar las ideas, los jóvenes demuestran en sus escritos indicios de esta competencia. A

esta tendencia de no elaborar posturas propias se opuso una práctica que estimuló en ellos la construcción de posiciones sobre el conocimiento elaborado. Los estudiantes hacen esfuerzos por fijar su posición, pero se les dificulta sustentar sus ideas con razones consistentes. Luego de la intervención pedagógica los estudiantes se apropian con cierta facilidad de los rasgos discursivos del género y avanzan en el conocimiento de la superestructura del mismo, pero muestran dificultades para elaborar un cuerpo argumentativo sólido y bien sustentado. Los logros se sitúan en la formulación de tesis claras, preguntas de investigación interesantes y planteamientos de problemas completos, no obstante, los argumentos esgrimidos se reducen a enunciados que no son desarrollados ni explicados apropiadamente. El análisis de los textos producidos confirmó que las tareas de escritura propuestas, por sí solas no garantizan la calidad de los textos que los estudiantes producen.

Este balance que reúne lo propositivo, explicativo y ejecutivo, concuerda con lo observado por Ortiz Casallas (2011, pp. 17-21), quien sostiene que en el contexto mundial se ha priorizado el estudio de la escritura académica como estrategia didáctica con fines de regulación y disciplinamiento, y se ha puesto poco énfasis en la escritura académica como representación social (interacción social). Mucho menos se ha puesto de relieve los vínculos entre lo estratégico y lo representacional. Otras observaciones de la misma autora indican que las investigaciones sobre la enseñanza de la escritura académica son más frecuentes en la educación básica que en la educación superior, o, que optan por los enfoques cognitivo y sociocognitivo.

Acerca de las investigaciones con enfoque cognitivo, Ortiz Casallas (Ibíd., p. 23) afirma que éstas han enfatizado “la creación de modelos y estrategias que orientan al estudiante en el tipo de operaciones mentales que debe ejecutar para elaborar un buen texto, además del ofrecimiento de técnicas para utilizar esas operaciones con miras a la organización, la planificación y la revisión de sus escritos”. Sin embargo, dicha autora (Ibíd., p. 23) observa que “llama la atención que la mayoría de estos estudios busca mirar la problemática desde la óptica de



los procesos cognitivos, *en tanto que déficit en los alumnos*; la dificultad está, entonces, en la carencia, es decir, en las incapacidades de los sujetos epistémicos para dominar estrategias discursivas que les permitan construir macroestructuras, microestructuras y superestructuras adecuadas a los diferentes tipos de textos”. Los estudios de escritura académica sitúan la problemática de la producción en el estudiante, y proponen soluciones técnicas. El interés por lo metodológico es “activista”, poco reflexivo: “muchos de estos modelos y estrategias novedosas han caído en el plano activista por los maestros, toda vez que han intentado aplicarlas y ejecutarlas en la práctica pedagógica sin una profunda fundamentación y reflexión de sus alcances teóricos y prácticos” (Ibíd., p. 24).

# **CAPÍTULO II**

## **Modelo lingüístico interdisciplinar de la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **FUNDAMENTACIÓN DE LA RELACIÓN UNIVERSIDAD/LENGUAJE**

El MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL I CICLO DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN, CHICLAYO es un sistema integrado por un nivel de **concepción** o “marco teórico” (fundamentos = *enfoque pedagógico lingüístico* que toma posición en la relación universidad/lenguaje) y un nivel de **estructuración** o “marco operativo” (lineamientos = *constitución microcurricular de los componentes de sílabo + secuenciación didáctica de las estrategias de guión didáctico*).

El sistema se integra y organiza a nivel de curso de *Lectura y Redacción Universitaria*, proceso formativo que a través de la línea de formación general ejecuta un plan curricular de Carrera centrado en el desarrollo de la oralidad y literacidad académicas.

Los fundamentos, componentes y secuencias conforman la tríada sustantiva del MODELO propuesto en esta investigación.

Los **fundamentos** se exponen en este capítulo II. En el siguiente capítulo se explica la organización de los **componentes** de *Lectura y Redacción Universitaria* (efectivizada en el **sílabo**), y el ordenamiento de las **secuencias** de enseñanza-aprendizaje de comprensión y producción oral y escrita de textos académicos (configurada en el **guión didáctico**).

Los componentes constituyen la **dimensión microcurricular** del MODELO (cómo organizarlo en un sistema orientado hacia la ejecución educativa), y las secuencias conforman la **dimensión didáctica** (cómo ejecutarlo desde la organización microcurricular silábica).

El detalle de los fundamentos, componentes y secuencias se muestra en el Cuadro 1.

<p><b>Modelo</b> lingüístico interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica</p> <p>(Carvajal Vilaplana 2002; Guijarro Morales s. f.; Fernández Ríos 2010; Natale 2012)</p>	<p><b>Nivel de concepción</b> <b>Fundamentos</b></p> <p>(Bassols y Torrente 2003; Camps Mundó y Castellá Badía 2013; Carlino 2003; 2004; 2013; Cassany, 2008; Cassany y Morales, 2008; Cassany, 2009; Cassany y Aliagas, 2009; Cassany y Castellá, 2010; Castro Azuara 2011; Fairclough 2008; Fernández y Del Valle 2016; Gutiérrez Ríos, 2011; 2013; 2014; Marín 2006; Morales 2003; Morales y Espinoza, 2005; Mostacero, 2015; Moyano 2011; Navarro, 2010; Parodi, 2008; 2009; Peña Borrero, 2008; Pérez, Lakonich, Cecchi y Rotstein, 2009; Quintanilla 2016; Reyes 2003; Rincón Castellanos s. f.; Sánchez Prieto 2007; Serrano de Moreno y Duque 2014; Vich y Zavala 2004; Villar 2011; Zavala, 2009; 2012; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Zunino y Muraca 2012).</p>	<p><b>Dimensión educativo-lingüística universitaria: Fundamentación / Proposiciones</b></p> <p>La universidad se configura lingüísticamente como una comunidad textual y discursiva.</p> <p>El lenguaje es un dispositivo simbólico y comunicativo que, en el contexto universitario, participa en prácticas sociales académicas orales y letradas.</p> <p>Las prácticas sociales académicas orales y letradas se realizan en el género discursivo académico.</p> <p>El género discursivo académico está conformado por clases de textos académicos orales (p. ej. exposición académica, debate académico) y letrados (p. ej. monografía, ensayo académico).</p> <p>El dominio de las clases de textos académicos orales y escritos requiere de la apropiación de competencias comunicativas de producción y comprensión oral y escrita académica.</p> <p>(Competencias comunicativas académicas orales y letradas)</p>									
	<p><b>Nivel de estructuración</b> <b>Lineamientos</b></p> <p>(Arrizabalaga 2009; Álvarez de Zayas 2003; Bassols y Torrent 2003; Cassany 2009; Dolz y Pasquier 1996; Grupo Didactex 2015; Lomas 1998; López Ferrero s. f.; Martínez Gómez 2012; Mostacero 2013; Rodríguez Bello 2004)</p>	<p><b>Dimensión microcurricular: Constitución / Componentes del sílabo</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Problema formativo</td> <td>Propósito formativo</td> <td>Contenido formativo</td> <td>Método formativo</td> <td>Evaluación formativa</td> </tr> </table>					Problema formativo	Propósito formativo	Contenido formativo	Método formativo	Evaluación formativa
	Problema formativo	Propósito formativo	Contenido formativo	Método formativo	Evaluación formativa						
	<p><b>Dimensión didáctica: Secuenciación / Secuencias del guión didáctico</b></p> <table border="1"> <tr> <td>1. <i>Secuencia de lectura académica</i></td> <td>2. <i>Secuencia de escritura académica</i></td> <td>3. <i>Secuencia de oralidad académica</i></td> </tr> </table>						1. <i>Secuencia de lectura académica</i>	2. <i>Secuencia de escritura académica</i>	3. <i>Secuencia de oralidad académica</i>		
	1. <i>Secuencia de lectura académica</i>	2. <i>Secuencia de escritura académica</i>	3. <i>Secuencia de oralidad académica</i>								
<p><b>PRODUCTOS LECTORES</b>    - - - - -&gt;    <b>PRODUCTOS ESCRITOS</b>    - - - - -&gt;    <b>PRODUCTOS ORALES</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Reportes de lectura de textos explicativos y argumentativos</td> <td>Monografía (explicativa) Ensayo académico (argumentativo)</td> <td>Exposición académica (explicativa) Debate académico (argumentativo)</td> </tr> </table>						Reportes de lectura de textos explicativos y argumentativos	Monografía (explicativa) Ensayo académico (argumentativo)	Exposición académica (explicativa) Debate académico (argumentativo)			
Reportes de lectura de textos explicativos y argumentativos	Monografía (explicativa) Ensayo académico (argumentativo)	Exposición académica (explicativa) Debate académico (argumentativo)									
<p><b>Dimensión didáctica: Secuenciación / Secuencias del guión didáctico</b></p>											

**Cuadro 1. Estructura del Modelo lingüístico interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo**

El MODELO es un constructo que abstrae y representa las regularidades de una práctica social concreta, compleja y heterogénea. Desde una acepción relacional, el modelo es un objeto mediador entre la teoría y la realidad, dispone de una concepción teórica (sistema de proposiciones) y una ruta de intervención en la realidad (sistema de instrucciones) (Cf. Ladrière, 1978, cit. en Carvajal Villaplana, 2002, p. 10). El sistema proposicional se vincula con lo conceptual, y el sistema instruccional con lo estructural y secuencial. Dice Carvajal Villaplana (Ibíd.):

se comparte con Ladrière la idea de que la aprehensión de la realidad no se realiza de manera directa e inmediata por la teoría, para él no puede pasarse directamente de la percepción y el comportamiento práctico espontáneo a la construcción teórica y la práctica experimental. Entre la teoría y la práctica espontánea, entre lo abstracto y lo concreto hace falta un intermediario, ese papel lo cumple el modelo. Por medio del modelo la teoría se refiere a la realidad. Desde esta perspectiva la teoría describe el modelo. Por otro lado, el modelo guía la experiencia en cuanto que ésta en una forma de acción controlada (Ladrière; 1978: 39-40). (p. 10).

La mediación del MODELO entre la teoría y la realidad es subrayada por Guijarro Morales (s. f.):

Las categorías formales que configuran el modelo teórico no describen directamente la realidad, sino que son elementos integrantes de un constructo cuya validez intrínseca viene dada por una serie de exigencias, propias del mundo científico (como pueden ser las de coherencia, explicitud, elegancia de formulación, etc.). Lo que ocurre es que, naturalmente, para completar y redondear la teoría, hay que buscar “correspondencias” entre los elementos reales y las categorías que pretenden reflejarlos. (p. 97).

Para el caso de esta investigación, el MODELO representa proposicional e instruccionalmente una realidad concreta: *la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria*. De ahí su denominación de *modelo lingüístico*, pues se focaliza en el LENGUAJE como dimensión de la FORMACIÓN UNIVERSITARIA, reconociendo su manifestación múltiple en la acción educativa universitaria: contenido (área de lenguaje), propósito (competencia lingüística), método (estrategias de enseñanza de la oralidad y la literacidad), evaluación (indicadores de logros lingüísticos orales y letrados).

Asimismo, el MODELO es **interdisciplinar** porque el lenguaje es enfocado en su condición de acto multidimensional cuya descripción, explicación e interpretación implican la participación de diferentes disciplinas interrelacionadas que destacan su integralidad y totalidad, observándolo, a la vez, como *texto* (estructura, significación) y *discurso* (acción, comunicación). El lenguaje no es atendido solamente por la lingüística sino por otras disciplinas que lo interpelan desde perspectivas holísticas: sociolingüística, psicolingüística, etnolingüística, tipología textual, géneros discursivos, retórica, pragmática, comunicación, análisis crítico del discurso, nuevos estudios de literacidad, escritura académica, alfabetización académica. El sentido de la interdisciplinariedad se vincula con la idea expuesta por Fernández-Ríos:

podemos considerar la interdisciplinariedad como el proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales. (2009, p. 159).

El MODELO que se propone condensa el saber de distintas disciplinas de cara a la intervención pedagógica en la enseñanza-aprendizaje universitaria del lenguaje. La *disciplina lingüística*, centrada en las inherencias del lenguaje, dialoga con las *disciplinas extralingüísticas*, centradas en las vinculaciones del lenguaje con factores **contextuales** (sociales) e **intertextuales** (otros textos de otros ámbitos disciplinares).

En otro sentido, la interdisciplinariedad también se entiende en el plano propio de la **intervención**, al integrar, en acto compartido, el quehacer de los docentes especialistas en lectura y escritura académica con la labor de los docentes especializados en las disciplinas específicas de cada Carrera formativa. Dice Natale (2012) respecto al *Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura*, PRODEAC, un programa institucional de la Universidad Nacional de General de Sarmiento, en Argentina, que interviene desde el 2005 en el dictado de materias del Segundo Ciclo Universitario de las carreras universitarias:

En este marco, docentes especializados en lectura y escritura trabajan de manera conjunta con los profesores de las asignaturas participantes. En distintos encuentros fuera de las aulas, ellos se reúnen para seleccionar, diseñar y organizar las tareas de lectura y escritura que solicitarán a los estudiantes. Luego, también, juntos dictan las clases en las que se analizan y se planifican o revisan los textos. De este modo, en el marco del PRODEAC, son equipos interdisciplinarios los que se ocupan de enseñar a leer y escribir a lo largo de la carrera de grado. [...] en el PRODEAC la enseñanza de la lectura y la escritura es una tarea interdisciplinaria, a cargo de un equipo conformado por un especialista en lectura y escritura y un experto en un determinado campo disciplinar, profesor de una materia de grado. En este modo de trabajo, los profesores de lectura y escritura, llamados “docentes socios”, aportan sus conocimientos sobre el lenguaje en general y la organización discursiva de los textos, así como su capacidad para describir y analizar sistemáticamente ejemplares de géneros discursivos que circulan en ámbitos especializados. Por su parte, los profesores de las asignaturas colaboran con la caracterización de los contextos sociales y de las comunidades discursivas en las que se utilizan los textos. También informan sobre los propósitos que los géneros permiten lograr y sobre determinadas convenciones de comunicación que no son fáciles de advertir para un novato que comienza su recorrido en un campo disciplinar o para un “extranjero”. (pp. 9 y 10).

Para la construcción del sentido interdisciplinar del MODELO, la reflexión expuesta por Natale aporta esta idea: *que los textos actúan en contextos sociales y en comunidades discursivas, y que estas dimensiones se explican desde el espacio de otros saberes disciplinares, distintos del lenguaje*, configurando con esta conexión una relación **interdisciplinar**.

El MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR opera, por ende, como marco ordenador de las prácticas educativas universitarias que desarrollan las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes que se forman en las distintas carreras profesionales de la Universidad Señor de Sipán, de Chiclayo, con particular atención en la Carrera Profesional de Medicina, espacio formativo vinculado con el quehacer pedagógico universitario de la autora. **Interdisciplinarmente**, la comprensión y producción de textos académicos integra la relación **texto-contexto-intertexto**, y abarca las dos

modalidades básicas del lenguaje: oral (oralidad académica) y escrita (literacidad académica), configurando cuatro campos de intervención formativa:

- Comprensión textual oral académica.
- Producción textual oral académica.
- Comprensión textual escrita académica.
- Producción textual escrita académica.

Los dos primeros campos son abarcados por la enseñanza-aprendizaje de la *oralidad académica*; el tercer campo, por la enseñanza-aprendizaje de la *lectura académica*; el cuarto campo, por la enseñanza-aprendizaje de la *escritura académica*.

Conceptualmente el MODELO dispone de un **enfoque** o toma de posición proposicional respecto al objeto que modeliza. El enfoque del MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR se basa en los postulados de la *literacidad académica* (Cassany, 2008b; Cassany y Morales, 2008; Cassany, 2009; Cassany y Aliagas, 2009; Cassany y Castellá, 2010; Zavala, 2009; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004); *escritura académica* (Carlino, 2004; Morales y Espinoza, 2005; Mostacero, 2015); *alfabetización académica* (Carlino 2003; 2004; 2013; Marín 2006); en los planteamientos sobre *oralidad y escritura universitaria* (Peña Borrero, 2008; Gutiérrez Ríos, 2011; 2013; 2014); sobre *géneros académicos y profesionales* (Parodi, 2008; 2009; Navarro, 2010).

El sistema de proposiciones conceptúa, reiteramos, la relación entre LENGUAJE y FORMACIÓN UNIVERSITARIA. Las **categorías** del MODELO son:

- [universidad] y [lenguaje];
- [prácticas sociales académicas orales y letradas];
- [géneros discursivos académicos orales y letrados];
- [clases de textos académicos orales y letrados];
- [competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica oral y letrada].

El espacio social mayor es la universidad. En ella participa el *lenguaje* incorporado en *prácticas sociales académicas orales y letradas* que se realizan en *géneros discursivos académicos* conformados, a su vez, por *clases de textos académicos*. El dominio de las clases de textos, en su uso social, implica disponer



*de competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica.* La entrada textual y discursiva del lenguaje se conecta con el sentido interdisciplinar del MODELO. Además, esta idea formativa se alinea con los enfoques de alfabetización académica denominados “escribir a través del currículo o escribir para aprender” (Cf. Bazerman et al., 2005, cit. en Serrano de Moreno y Duque 2014, p. 92).

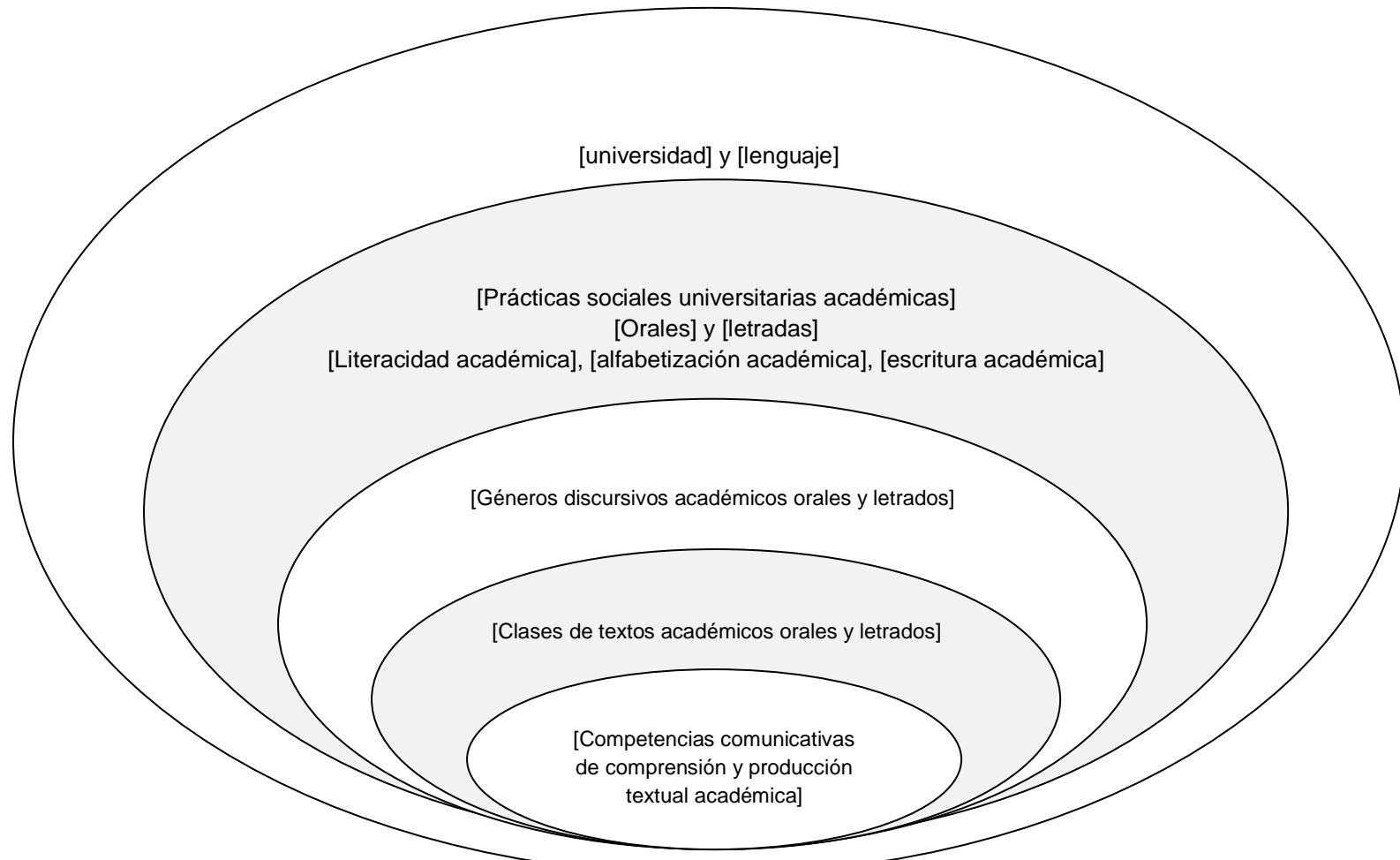


Figura 1. Categorías del MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR

El **patrón proposicional del enfoque**, es el siguiente:

1. La universidad se configura lingüísticamente como una comunidad textual y discursiva.
2. El lenguaje es un dispositivo simbólico y comunicativo que en el contexto universitario participa de prácticas sociales (hacer social) *académicas* en las modalidades *oral* y *letrada* (literacidad académica, alfabetización académica, escritura académica).
3. Las prácticas sociales académicas orales y letradas se realizan en el *género discursivo académico*.
4. El género discursivo académico está conformado por clases de textos académicos orales (exposición académica, debate académico) y letrados (monografía, ensayo académico).
5. El dominio de las clases de textos académicos orales y escritos requiere de la apropiación de *competencias comunicativas* de producción y comprensión oral y escrita académica.

Las competencias son la célula del MODELO, constituyen un saber-hacer con los textos académicos en situaciones de comprensión y producción discursiva académica, participando en las prácticas sociales universitarias. La intervención didáctica se realiza directamente sobre las competencias en situaciones de uso académico del lenguaje.

En la Cuadro 2 se ordena sistemáticamente el contenido proposicional del enfoque:

<b>SISTEMA PROPOSICIONAL DEL MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR E N F O Q U E</b>			
<b>Lenguaje y universidad</b>			
La universidad es una comunidad textual y discursiva.			
<b>Lenguaje y prácticas sociales académicas universitarias</b>			
El lenguaje es un dispositivo simbólico y comunicativo que en el contexto de la universidad participa de un hacer social intelectual, interviene en prácticas sociales académicas: literacidad académica; alfabetización académica; escritura académica.			
<b>Prácticas académicas orales universitarias</b>		<b>Prácticas académicas letradas universitarias</b>	
Con el lenguaje oral la universidad produce, divulga y recepciona el saber científico, académico y profesional.		Con el lenguaje escrito la universidad produce, divulga y recepciona el saber científico, académico y profesional.	
<b>Género discursivo académico oral</b>		<b>Género discursivo académico letrado</b>	
Uso social científico, académico y profesional de la oralidad		Uso social científico, académico y profesional de la escritura	
<b>Clases de textos académicos orales</b>		<b>Clases de textos académicos letrados</b>	
“Exposición académica” (explicación) – “Debate académico” (argumentación)		“Monografía” (explicación) – “Ensayo académico” (argumentación)	
<b>Competencias comunicativas académicas orales</b>		<b>Competencias comunicativas académicas letradas</b>	
Producción oral académica	Comprensión oral académica	Comprensión escrita académica	Producción escrita académica
ORALIDAD ACADÉMICA		LECTURA ACADÉMICA	ESCRITURA ACADÉMICA

**Cuadro 2. Enfoque del MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR**

## 2.1. LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD TEXTUAL Y DISCURSIVA

La universidad latinoamericana ha puesto en agenda su interacción con la sociedad como iniciativa de intervención ante las condiciones de inequidad, pobreza y fragmentación social (Cf. Pérez, Lakonich, Cecchi y Rotstein, 2009, p. 32). Frondozi (2005, cit. en *Ibíd.*, p. 33) indica cuatro funciones para la universidad: *uno*, la formación de profesionales, no tanto en capacidad técnica, sino en conciencia social, en la misión de ayudar a solucionar los problemas de los países; *dos*, la preservación y enriquecimiento de la cultura, formar profesionales que sepan, disfruten y recreen su saber, que aprendan a pensar, pues los países, como las personas, tienen necesidades culturales; *tres*, el desarrollo de la investigación en ciencia básica o pura y en ciencia aplicada o tecnológica; *cuatro*, ayudar a encontrar soluciones para los problemas de desarrollo de un país.

El lenguaje es un dispositivo simbólico-comunicativo que se integra en la función universitaria que atiende necesidades culturales y epistémicas. El ejercicio de la profesión y de la investigación son prácticas medulares delimitadas en este ordenamiento funcional de la universidad. Si en la universidad existe “incapacidad de trabajar en equipo con personas que cultiven otras disciplinas, hablen otro lenguaje y se muevan con otros valores” (Frondozi, cit. en *Ibíd.*, p. 34), entonces se requiere la mediación interlocutiva del lenguaje en la construcción de la interdisciplina como generadora de colectivos académicos. Una y otra disciplina participa en el diálogo con la mediación simbólica y comunicativa del lenguaje.

De otro lado, en el espacio de la universidad, la ciencia, tecnología y humanidades se organiza en los “planes de estudios” de las carreras académico-profesionales como un cuerpo de saberes para fines formativos. El plan de estudios opera como un sistema de contenidos intencionalmente seleccionados, jerarquizados y secuenciados en los proyectos curriculares de cada carrera universitaria. Para Álvarez de Zayas (2003) los contenidos son “la

cultura que la humanidad ha desarrollado y que mejor se adecua al objetivo que nos proponemos” (p. 67). El plan de estudios organiza los contenidos centrales que la universidad elige para llevar a cabo su función formativa. Afirma Pedroza Flores (2006):

Desde el punto de vista académico, la Universidad como institución se organiza con base en planes de estudio, es la manera en que se traduce la ciencia para su enseñanza; los planes de estudio representan formalmente a una disciplina para ser transmitida en el ámbito de la formación profesional. La disciplina constituye el vínculo entre ciencia y enseñanza, porque es la manera en que se institucionaliza el conocimiento: modo de dividir el saber y organizar la enseñanza. (p. 71).

Más allá de lo curricular, los contenidos universitarios son generados en prácticas sociales específicas llevadas a cabo por *comunidades de conocimiento* que participan en los procesos de producción, circulación y consumo del saber cultural. Las comunidades de conocimiento las conforman básicamente los investigadores universitarios, profesores y estudiantes cuyas actividades, acciones e interacciones las realizan en espacios organizativos diversos: cursos lectivos, centros de investigación, grupos de estudios, círculos de estudios, talleres de capacitación, equipos académicos. Tales comunidades de conocimiento son científicas y profesionales, si se toma en cuenta que se dedican a producir, distribuir y recibir, de un lado, el saber científico de diversas disciplinas del conocimiento, y de otro lado, el saber profesional de las distintas carreras universitarias.

En la producción, distribución y recepción del saber científico y profesional la comunidad universitaria utiliza *instrumentos* configurados por el lenguaje: *textos académicos* orales y escritos agrupados como *género discursivo académico universitario* (Parodi 2009), y *textos profesionales* orales y escritos agrupados como *género discursivo profesional* (Parodi 2008; Navarro 2010). De tal modo, son textos académicos orales: la conferencia, ponencia, conversatorio, coloquio, debate académico, exposición académica, charla académica, defensa de tesis; son textos académicos escritos: el ensayo

académico, artículo de investigación, informe de investigación, reporte, tesis, reseña académica, monografía. Esos textos se aglutinan en el denominado *género discursivo académico universitario*.

Hay un matiz diferencial entre *discurso* y *texto*. Para la teoría lingüística, “discurso” y “texto” se sitúan en el plano individual del lenguaje, el *discurso* designando la actividad lingüística (= *enérgeia*, lo estructurante) y el *texto* aludiendo el producto lingüístico (= *érgon*, lo estructurado) (Cf. Coseriu 1992, p. 92). Desde otras entradas, el texto es definido con criterios comunicativos (unidad interactiva), pragmáticos (unidad intencional) y estructurales (unidad organizada). Para el análisis crítico del discurso, la categoría *discurso* designa un modo de significar áreas de la experiencia desde una perspectiva determinada, y dispone de tres dimensiones: 1. el texto, oral o escrito; 2. la práctica discursiva que implica la producción y la interpretación del texto; 3. la práctica social. (Fairclough 2008, p. 174). Es decir, el texto es una dimensión del discurso, el soporte estructural o materialidad estructurada coherente y cohesionada por acción de los dispositivos y procedimientos lingüísticos. El discurso va más allá del texto, implica dos dimensiones añadidas: la práctica discursiva (sistema de normas y procederes sociales que regulan la producción, circulación y recepción de los textos) y la práctica social (relaciones, interacciones y tensiones sociales con mediación del poder). “La conexión entre texto y práctica social se considera mediada por la práctica discursiva”. (Ibíd., p. 175). El discurso designa los elementos semióticos inmersos en las *prácticas sociales* (Fairclough 2003; Chouliaraki y Fairclough 1999, cit. en Zavala 2012), elementos que incluyen la comunicación no verbal y las imágenes. Para Gutiérrez Ríos (2014):

los ‘textos’ y/o ‘discursos’ (orales o escritos) son considerados como ‘unidades comunicativas’ que se construyen en el uso que los individuos hacen del lenguaje en situaciones concretas; por tanto, movilizan recursos de la lengua natural, a partir de modelos de organización textual disponibles en el marco de esa misma lengua y determinados por las condiciones historicosociales (sic) en las que han sido elaborados. (p. 46)

En este marco, *discurso* y *texto* enfocan las vinculaciones sociales del lenguaje y justifican la intervención de las perspectivas interdisciplinarias.

La fórmula es: Texto + práctica discursiva + práctica social = discurso. La acción social del lenguaje (discurso) tiene un soporte estructural (texto). Un ensayo es “discurso” porque con él se realiza una acción social que comunica una reflexión personal sobre un tema; el ensayista posiciona públicamente una versión reflexiva acerca de la realidad. El ensayo es “texto” porque su reflexión personal se ordena en un patrón organizativo estructurado por el conjunto tesis-argumentos-conclusiones.

La comunidad universitaria de conocimiento, produce, distribuye y recibe el saber científico y profesional haciendo uso del discurso académico y de una variedad de textos científicos, académicos y profesionales dispuestos para esos fines. La comunidad es configurada por los universitarios que participan en la vida universitaria usando instrumentos verbales —los textos y discursos— que ejercen como mediadores en las interacciones disciplinares y profesionales. Bajo estas condiciones la universidad se categoriza como *comunidad textual* (Peña Borrero, 2008) o *comunidad discursiva* (Reyes, 2003). Se puede afirmar que la comunidad textual tiene como eje el texto (los soportes estructurales del lenguaje) y la comunidad discursiva dispone como eje el discurso (los usos sociales del lenguaje).

Peña Borrero (2008, p. 2) define la **comunidad textual** “como aquella que gira alrededor de la producción, recepción y el uso social de textos, cuyos significados están mediados por prácticas sociales, e intercambios comunicativos”. La comunidad textual universitaria designa el conjunto de personas que en un marco de regulaciones y condiciones sociales producen, reciben y usan ciertos tipos de textos. Las situaciones comunicativas dan pie a diferentes intenciones comunicativas (informar, polemizar, divulgar, reseñar, explicar), y, por ende, a diferentes estructuras textuales (informe, debate, artículo, reseña, ensayo). En la universidad toman vida social un conjunto de



textos que operan como mediadores instrumentales de las actividades académicas —o acciones sociales— universitarias.

Los textos orales y escritos son regulados por normas de uso social generadas por las mismas prácticas universitarias. Por ejemplo, las situaciones y normas que regulan una tesis —normada socialmente como ‘requisito de graduación’— no son las mismas situaciones y normas que rigen un artículo de investigación —normado socialmente como ‘evidencia de desempeño académico’—, ni las mismas situaciones y normas que rigen un ensayo académico —normado socialmente como ‘evidencia de actividad reflexiva’—. Operativamente, el concepto de comunidad textual pone atención en las estructuras verbales (“textos”) que se producen, circulan y reciben en la vida social universitaria, designa los grupos de personas realizando acciones sociales con esas estructuras verbales.

En el contexto universitario, un rasgo de la comunidad textual es su heterogeneidad, está “formada por grupos de personas con intereses profesionales muy diferentes y que conforman un complejo tejido de programas de estudio, carreras, especializaciones y sub-especializaciones; una comunidad que se constituye en la práctica misma de sus propios dialectos y discursos altamente diferenciados” (Ibíd., p. 2). La diversidad de Carreras o Especializaciones, y las distintas actividades que se llevan a cabo en cada uno de estos espacios de gestión del conocimiento científico (docencia, investigación, proyección, extensión, asesoría, tutoría, evaluación, publicación, divulgación) hacen de la universidad una comunidad textual heterogénea. Hay comunidades textuales de medicina, derecho, ingeniería, comunicación, psicología, contabilidad, administración, pues disponen de textos específicos de la profesión (“textos profesionales”) que coexisten con los textos de la actividad académica (“textos académicos”). Los mismos textos de la actividad académica son diversos si se les sitúa en los ámbitos de formación profesional, es decir, puede haber variantes en una monografía si se realiza en medicina, en contabilidad o en ingeniería.

La **comunidad discursiva**, por su parte, es definida por Reyes (2003, p. 20) como “conjuntos de personas que tienen actividades sociales y textos en común [disponiendo de] objetivos acordados entre los miembros, objetivos que son públicos”. Condensando las ideas de Wenger (2001), Beacco (1992) y Swales (1990), Castro Azuara y Sánchez Camargo (2016) sostiene que una comunidad discursiva “está constituida por individuos que, compartiendo un interés común, producen formas de comunicación específicas que cumplen propósitos sociales también específicos” (p. 82).

En el ámbito universitario, en la base de la comunidad discursiva subyace el “hacer social con los textos” en función de ciertos “propósitos académicos”. En su práctica social “los profesores de español, por ejemplo, tienen revistas especializadas donde intercambian información relacionada con su trabajo, celebran reuniones cada tantos meses o años, etc., con fines bien claros, generalmente expresados por escrito en los reglamentos de sus instituciones”. (Reyes, Op. cit., p. 20). Los textos no solo portan diferentes estructuras, sino que norman su función social. Una monografía, además de su estructura textual (tema-problema-explicación-conclusión), tiene un uso regulado en una comunidad discursiva: se produce realizando acciones de búsqueda de información, se escribe para un determinado lector, se publica en tales formatos, se expone en tales situaciones.

Posicionar la universidad como comunidad textual o comunidad discursiva depende del enfoque o de la dimensión que se asuma. Si se focaliza “qué hacen socialmente los universitarios cuando usan los textos”, se estará ante el concepto de universidad como comunidad discursiva. Si se focaliza “cómo se estructuran esos textos que usan socialmente los universitarios”, se estará ante el concepto de universidad como comunidad textual. En suma, ambos conceptos designan una misma realidad social —el uso universitario del lenguaje— pero desde dimensiones sutilmente diferentes.

Según Cassany y Morales (2008, p. 7) cada disciplina es una comunidad discursiva formada “a partir del uso de unas prácticas lectoras y escritoras particulares, con unos géneros discursivos propios, desarrollados a lo largo de la historia de la disciplina por el conjunto de sus miembros, de modo interrelacionado con el entorno físico, la cultura y la lengua”. Esta precisión incide en la condición histórica de la comunidad universitaria, pues ésta no es un todo homogéneo desprovisto de historicidad sino una entidad que se ha constituido a lo largo del tiempo, y donde las carreras universitarias han ido tomando posición según las condiciones histórico-sociales que favorecieron su inclusión en la universidad, portando con ellas los textos y discursos orales y escritos propios del quehacer de las disciplinas que las sustentaban.

La universidad es un conglomerado de tradiciones textuales y discursivas académicas y profesionales cambiantes en el tiempo. Cassany y Morales (Ibíd.) dicen que la Medicina, Ingeniería, Odontología, Biología o Economía son ejemplos de comunidades discursivas, articuladas alrededor de un ámbito del conocimiento, una práctica social y unos géneros discursivos propios. Las comunidades discursivas *académicas* actúan mediante el *género académico* que agrupa textos *académicos*. La enseñanza de la producción y comprensión de los géneros discursivos de cada comunidad discursiva corresponde precisamente a la universidad. “En las cátedras universitarias se enseña a procesar los textos que se usan en cada especialidad, al mismo tiempo que se aprenden los fundamentos de la disciplina, sus objetivos, métodos y procedimientos”. (Ibíd., p. 7).

El MODELO asume la naturaleza de la universidad como “comunidad textual y discursiva”, posición que plantea precisamente la exigencia funcional de un modelo lingüístico interdisciplinar que regule los procesos formativos en lenguaje desde perspectivas más integradoras, focalizadas en la diversidad de factores que concurren en la realización social y situacional del lenguaje. Se trata de lo interdisciplinar entendido como “la consideración de un conjunto de condiciones socioculturales, psicopedagógicas, lingüísticas y discursivas”.

(Gutiérrez Ríos, 2013, p. 43). La interdisciplina reposiciona el lenguaje en sus contextos concretos de uso.

La consideración de la universidad como comunidad textual y discursiva supone extender la concepción de los textos más allá de sus estructuras. Desde la perspectiva comunitaria, abordar la lectura, escritura y enunciación oral de un texto no se reduce a consideraciones de formato y organización de las estructuras y formas internas, sino que se amplía a su consideración como prácticas o modos de hacer de sujetos sociales concretos, con intenciones y posiciones específicas, pues los integrantes de la comunidad universitaria participan en prácticas sociales.

## **2.2. LAS PRÁCTICAS SOCIALES UNIVERSITARIAS ACADÉMICAS**

El hacer social de los discursos y textos se categoriza como **práctica social**. La vida social está compuesta de prácticas, es decir, de “maneras habituales — vinculadas a tiempos y lugares particulares— en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo”. (Chouliaraki y Fairclough, 1999, p. 21, cit. en Zavala, Op. cit.). Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, B. Hamilton y M. Hamilton (2004) dicen:

Si bien se trata de procesos internos en el individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos. Las prácticas se apoyan, también tanto en el mundo individual como en el social, y son entendidas más útilmente si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen al interior de los individuos. (pp. 112-113).

Citando a Street (1993, p. 12), ambos investigadores (Op. cit., p. 112) afirman que las prácticas “también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales”. Con ello, las prácticas sociales designan, básicamente, el **hacer social de la gente**, sus formas de interactuar y establecer relaciones interpersonales, las acciones y actividades que realizan en sus vidas cotidiana, familiar, laboral, profesional.

Sin embargo, dicho hacer social no se da en estado puro, sino de manera mediada por el **saber social de la gente**, es decir, los procesos mentales, cognitivos e internos que se integran al hacer social. “Hacer algo” y “pensar algo” conforma una sola totalidad, una unidad “sociocognitiva”. La gente hace cosas pensando algo acerca de esas cosas: “conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales”. Además, al hacer y saber social se une el **sentir social de la gente**, marcado por la presencia de los “valores, actitudes, sentimientos”. Hacer-pensar-sentir es la multidimensionalidad de la práctica social. La gente hace cosas pensando cosas y sintiendo cosas: “las prácticas se apoyan, también tanto en el mundo individual como en el social”. Aún más, desde lo social, el funcionamiento de esa unidad se rige por un **sistema de normas**, es un hacer-saber-sentir normado, socialmente reglado: “las prácticas toman forma a partir de normas sociales”.

El hacer-saber-sentir normado se realiza en el **lenguaje**, en las estructuras verbales llamadas **textos**, que quedan vinculados a las normas sociales que rigen las prácticas sociales: “las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos”.

El uso del lenguaje se liga a prácticas sociales históricamente situadas, en que participan no “individuos en abstracto” sino sujetos con identidades y en relaciones de poder. “La gente” es, técnicamente, la “comunidad de práctica social”. Por tanto, la actividad social universitaria es una **práctica social**

**universitaria.** En ella participan los sujetos que la integran realizando actividades declaradas como “docencia”, “investigación” y “extensión-proyección”, prácticas que conllevan formas de pensar (“la universidad investiga”) y de sentir (“las opiniones de los investigadores universitarios son mejores que las opiniones del saber común”), establecen relaciones de poder (“quien tiene grado académico universitario puede ejercer como autoridad universitaria”), construyen identidades (“somos una institución de educación superior”), disponen de un sistema de normas sociales institucionalizadas (“para ingresar a la docencia universitaria se debe tener grado académico”), y se materializan en las estructuras textuales (una de esas posibilidades textuales son los “textos académicos”: monografía, ensayo, informe, tesis — textos académicos escritos—; conferencia, exposición, debate, charla —texto académicos orales—).

La docencia e investigación determinan que la práctica social universitaria sea **académica**. Según Quintanilla (2016, p. 16), “en el mundo moderno, hablar de instituciones académicas alude a centros de educación superior [enseñanza] que también se proponen crear conocimiento [investigación]”. La enseñanza e investigación universitarias son **práctica de enseñanza académica** (transmisión del conocimiento, ‘difusión’) y **práctica de investigación académica** (creación del conocimiento, ‘producción’). (Cf. *Ibíd.*).

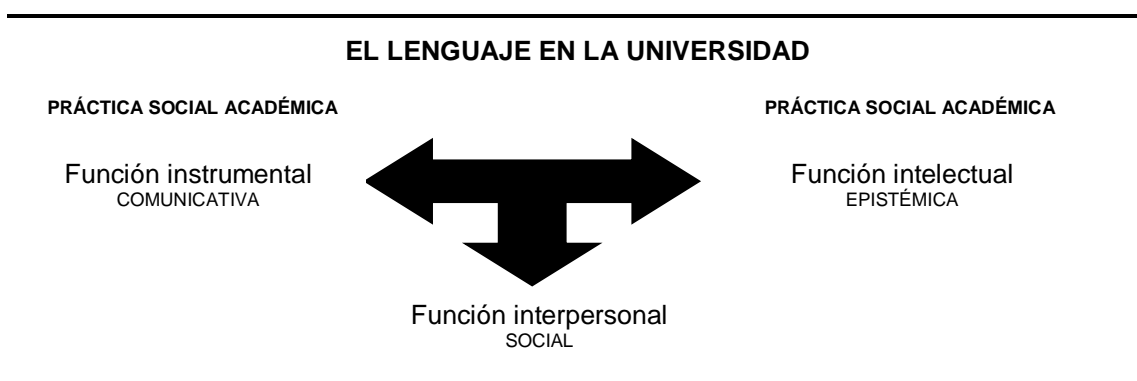
La palabra académico alude a la investigación que se realiza en el mundo universitario. De hecho, la palabra procede del nombre de Academos, legendario héroe griego en cuyo honor había un jardín en la Atenas clásica. Esta zona fue elegida por Platón para reunirse con sus alumnos e impartir sus enseñanzas. La academia platónica fue una de las primeras agrupaciones de personas que tuvieron como propósito enseñar y crear conocimientos. (*Ibíd.*, p. 19).

Es académico el conocimiento situado en el ámbito universitario para ser enseñado e investigado. Por tanto, la investigación científica, tecnológica y humanística llevada a cabo en las universidades, constituyen tres opciones de investigación académica.

Ahora bien, toda enseñanza e investigación de calidad es académica, aunque no necesariamente científica. Pensemos, por ejemplo, en la composición de música o en la enseñanza de las artes. Por otra parte, en principio podría haber investigación científica que no se realice en el contexto universitario sino empresarial o privado. Entonces, cuando se habla de investigación académica se alude a la que se realiza en el nivel universitario y que tiene como propósito directo la enseñanza y la creación de conocimiento en sus diversos niveles. (Ibíd., pp. 16-17).

Dado que la práctica académica universitaria se instrumentaliza en textos que aportan lo estructural, y discursos que aportan lo interaccional, enmarcados ambos en el hacer de la comunidad universitaria, entonces dichos textos y discursos —que sirven para la enseñanza y la investigación— se denominan **académicos**. Por ende, el lenguaje es un dispositivo simbólico y comunicativo que en el contexto de la universidad participa en el hacer social académico.

Las prácticas sociales universitarias académicas vinculadas con la enseñanza e investigación universitaria corresponden, respectivamente, a lo que Peña Borrero (2008, pp. 1-2) denomina **función comunicativa** (instrumental = enseñanza) y **función epistémica** (intelectual = investigación). Una tercera función es la **función social** (interpersonal).



**Figura 2. Funciones del lenguaje en la universidad**

Elaborada por la autora (2016), basada en las funciones universitarias del lenguaje (Peña Borrero, 2008).

La **función instrumental** consiste en usar el lenguaje “como instrumento para enseñar [función pedagógica], evaluar [función valorativa] y hacer público el conocimiento [función divulgativa]” (Ibíd.).

- La **función instrumental pedagógica** se centra en la transmisión del conocimiento. Su modalidad discursiva central es la clase, y su soporte estructural es el texto explicativo. León Salazar y Tarabay Yunes (2004), dicen:

Pedagógicamente se han utilizado modalidades diversas para transmitir el conocimiento y para despertar en el estudiante el apetito de pensar o investigar, objetivos permanentes en el proceso educativo. Entre ellas se pueden citar: la conferencia, el seminario, la conversación de consulta, las tutorías individuales y en grupos, el simposio, la clase magistral, audiovisuales comentados y observaciones dirigidas, comentarios de textos. Entre todos, la clase magistral siempre ha sido, con seguridad, la forma expositiva que mayor vigencia ha tenido en la educación universitaria. (pp. 36-37).

La clase es un acto dialógico, oral, apoyado por actividades letradas — toma de apuntes, revisión de textos escritos, tareas asignadas— en que un tema se somete a estudio por la pequeña comunidad conformada por el profesor y los estudiantes. La finalidad textual y discursiva es transmitir conocimiento en un proceso interactivo en que el saber va desde la explicación hasta la discusión y construcción. Discursivamente en la clase el conocimiento pasa de unos a otros extendiendo la población de sujetos que interiorizan y comparten ese conocimiento.

- La **función instrumental evaluativa** se realiza en situaciones de valoración de los aprendizajes, desempeños o resultados formativos, en la aprobación o desaprobación de tareas y trabajos de cursos, o en casos de conformidad o disconformidad con la defensa de una tesis. La evaluación cumple un rol pedagógico y el lenguaje ejerce como mediador. Para Lomas (1998, p. 334) “el objetivo de la evaluación es valorar el aprendizaje realizado por cada alumno y por cada alumna con el fin de calificar académicamente sus conocimientos de la asignatura”.



Los géneros discursivos que visibilizan la condición evaluadora del lenguaje son la exposición, el reporte, los ejercicios, los trabajos de curso, la interrogación oral, el examen, la sustentación, junto a los cuales se moviliza un sistema de artefactos letrados de evaluación (rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, test, diarios de clase, registros anecdóticos) que, en conjunto, conforman un género específico: los instrumentos de evaluación.

Discursivamente, la evaluación visibiliza el ejercicio de poder de los evaluadores (profesor, jurado) sobre los evaluados (estudiantes, sustentante), en una relación técnica asimétrica, sino también política e ideológica (Martínez, s. f., p. 6). Lo ideológico se concreta en el credencialismo cuyo mayor instrumento letrado, meritocrático, es el título. Mediante el lenguaje, como dispositivo simbólico, el poder institucional universitario hace ver y creer en los resultados de la evaluación. Los estudiantes se subordinan a un proceso de valoración, validación, acreditación y certificación de sus saberes y desempeños, los cuales son estimados desde criterios y parámetros decididos por otros, no por ellos. Añade Martínez (Op. cit.) que “a través de la evaluación se valida, acredita y certifica –se da cuentas a la sociedad– que el estudiante ha cumplido con los requerimientos institucionales, ha adquirido los conocimientos y desarrollado las competencias para ejercer una profesión” (p. 8).

- La **función instrumental divulgativa** permite que el lenguaje no solo se utilice para enseñar y evaluar sino también para poner el saber a disposición de la comunidad académica a través de distintas estructuras y soportes que circulan dinámicamente por diferentes vías comunicativas en diversos escenarios comunicativos, sean orales (conferencias, ponencias, exposiciones, charlas, conversatorios) o escritas (boletines, revistas, periódicos murales). La divulgación masifica el conocimiento. El lenguaje realiza una puesta en común entre quienes

producen el conocimiento —autores y comunidades de escritura— y quienes lo reciben —lectores y comunidades de lectura—. La divulgación se dirige a auditorios amplios en interacciones mayores (Cf. Reyes, 2003, p. 221). El conocimiento se divulga a través de la publicación, condición necesaria, incluso, para que el saber académico sea considerado como existente. Cassany y Morales (Op. cit.) aseveran:

En la práctica, solo existe el conocimiento que formulan los discursos ya publicados. Algunas investigaciones han mostrado cómo las convenciones formales de los principales boletines científicos condicionan y guían los procedimientos con que se realiza la investigación, se consiguen los datos y se formulan. De este modo, quién conoce mejor las características de los géneros científicos (artículo de investigación, artículo de revisión, caso clínico, memoria, tesis, proyecto, etc.) está mejor preparado para leer, escribir, investigar y publicar. (p. 5).

La **función epistémica** permite usar el lenguaje como “herramienta intelectual y de aprendizaje” (Ibíd.) en textos y discursos científicos y académicos. Lo epistémico se vincula con la investigación universitaria, una actividad ‘regida por un método riguroso orientado a la ampliación del conocimiento o a la generación de saber’ (Fernández y Del Valle 2016, p. 31).

En la universidad hay tres modalidades investigativas: científica, formativa y académica. La **investigación científica** es llevada a cabo por investigadores universitarios graduados o posgraduados organizados en centros de investigación. La **investigación formativa** se realiza con fines de graduación o titulación, en seminarios y talleres de tesis. La **investigación académica** es “aquella que suele llevarse a cabo en el marco de cursos o asignaturas abocadas a la realización de una monografía o trabajo que demandan del estudiante la consultad de fuentes, su análisis crítico y el planteamiento de conclusiones a partir de lo anterior”. (Ibíd., pp. 27-28).

Estas tres formas de investigación universitaria definen sus propios textos y discursos escritos. La investigación científica dispone del protocolo de investigación, el informe de investigación y el artículo de investigación. La investigación formativa utiliza el proyecto de investigación, el informe de investigación y la tesis. La investigación académica usa la monografía, el ensayo académico, el reporte, la reseña académica.

Dado que estas formas de investigación universitaria y sus respectivos textos son procesos que se construyen y reconstruyen, su registro no solo es escrito sino también oral: ponencia, conferencia (investigación científica); sustentación (investigación formativa); exposición académica, conversatorio (investigación académica). Así, se delimita textos científicos (investigación científica) y textos académicos (investigación formativa e investigación académica).

En la investigación		
En la investigación científica	En la investigación formativa	En la investigación académica
Proyecto de investigación Informe de investigación Artículo de investigación	Proyecto de investigación Tesis Artículo de investigación	Monografía Ensayo académico
Conferencia Ponencia	Sustentación	Exposición académica Debate académico
Textos científicos	Textos académicos	
<b>Ciencia propiamente dicha</b>	<b>Enseñanza de la ciencia</b>	

**Cuadro 3. Función epistémica del lenguaje en la universidad**

La **función social** del lenguaje consiste en mediar en las relaciones interpersonales, acuerdos y proyectos cooperativos (Peña Borrero, Op. cit., p. 1), adecuando el decir a las finalidades empáticas, afectivas y organizacionales (Cf. Camps Mundó y Castellá Badía, 2013, p. 26), en relaciones en que prima la comunicación de hechos, emociones y actitudes (Ibíd.). Según Halliday, la función interpersonal es una macrofunción que indica el papel que asumen los participantes en el acto comunicativo (Cf. Guijarro Morales, p. 95). Para el análisis crítico del discurso la dimensión interpersonal establece las identidades y posicionamientos de los sujetos (Zavala, 2012), pues el lenguaje es un mediador de maneras habituales de actuar en el mundo (Chouliaraki y

Fairclough 1999, cit. en Zavala, Op. cit.). La función interpersonal se apoya en la condición relacional en que los participantes exponen sus subjetividades.

En la universidad la función interpersonal se da en múltiples acciones institucionalizadas, con distinto grado de formalidad, unas de ellas, las formas pedagógicas, experimentadas y vividas en aulas, bibliotecas, talleres, laboratorios, círculos de estudios, prácticas profesionales, actividades de investigación y extensión; otras de ellas, las formas administrativas y de gestión: consejos, asambleas, sesiones de trabajo, sesiones de directorio.

En estos escenarios la función interpersonal establece redes normativas que prescriben la comunicación institucional universitaria. “Los emails, anuncios, planes de reunión, entre otros muchos, son ejemplos de los textos propios de esta comunidad cuyo sentido es establecer o mantener las redes sociales específicas de los contextos universitarios” (Camps Mundó y Castellá Badía, Op. cit.). Tanto los géneros escritos (citaciones, actas, acuerdos, avisos, comunicados, informes, planes de trabajo, proyectos de actividades, resoluciones, directivas, decretos), como los géneros orales (charlas, disertaciones, sesiones, reuniones, asambleas, directorios) median la función interpersonal del lenguaje en el ámbito universitario.

Discursivamente, en las interacciones participan individuos concretos con identidades influenciadas por estereotipos e inscritas en relaciones de poder que definen sus posicionamientos (Cf. Zavala, Op. cit.).

Las prácticas sociales universitarias se enmarcan en la función instrumental y epistémica del lenguaje, en forma de **prácticas sociales académicas orales y escritas**. Dice Peña Borrero:

La lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos entre pares, los exámenes, las tesis de grado, los ensayos y artículos científicos. Las tres designan acciones o prácticas concretas, que ocurren en contextos de aprendizaje y con

fines específicos: presentar un examen, hacer una exposición en clase, sustentar una tesis, publicar los resultados de una investigación o participar en un debate. Lo importante no es la lectura o la escritura per se, sino lo que los profesores y estudiantes hagan con ellas, la forma como se apropian y utilizan los textos de lectura o sus producciones escritas para pensar y aprender mejor. Más que sustantivos, que designan conceptos lingüísticos abstractos u objetos de estudio, sería más exacto traducirlas a sus formas verbales: leer, escribir, hablar. (Op. cit., p. 2).

La oralidad y la escritura se relacionan integrativamente, se correlacionan, son diferentes modos de una continuidad heterogénea. En este sentido, Vich y Zavala (2004, pp. 43-44) afirman que “los usos de la palabra escrita y la palabra oral (y la forma en que lo oral y escrito se relacionan) no se abarcan en un continuum unidimensional” sino que se manifiestan de formas complejas y multidimensionales”.

En suma, la universidad es un espacio de práctica social académica en que actúan grupos sociales académicos y profesionales que usan instrumentos culturales llamados textos académicos (comunidad textual académica), los cuales se producen, circulan y consumen en redes de interacción social (comunidad discursiva académica) con fines de enseñanza e investigación.

Según Castro Azuara (2011, p. 378) la universidad actual es percibida esencialmente como productora de conocimientos, un sitio en que se produce saberes y se realiza investigación científica.

### **2.2.1. Las prácticas sociales académicas orales**

En idea de Peña Borrero (Op. cit., pp. 6-9) la oralidad como intención formativa y contenido universitario ha recuperado una posición debilitada a expensas del peso social de la escritura. Dicha recuperación se ha realizado al amparo de los estudios científicos del lenguaje, y se visibiliza en las intenciones formativas (competencia oral), en los contenidos formativos (discurso oral, texto oral) y en los métodos formativos (estrategias de interacción oral). En este marco,

enfatisa Peña Borrero, “la exposición y la discusión oral siguen siendo un método muy efectivo para comunicar el conocimiento y la circulación de las ideas en la universidad” (Ibíd., p. 6).

“Exponer” y “discutir” son dos funciones comunicativas orales instituidas en las prácticas universitarias. La exposición se asocia con los textos explicativos, y la discusión con los textos argumentativos. Explicar para demostrar, y argumentar para polemizar son dos modos de interacción oral académica cuya realización se da integradamente en un conjunto de géneros discursivos académicos orales: exposición académica, conferencia, ponencia, debate académico, charla académica, conversatorio, coloquio, panel-fórum, mesa redonda.

La oralidad académica es **explicativa** porque es demostrativa, socializa el porqué de los procesos naturales, sociales y humanos, permitiendo que los interlocutores tomen conocimiento de la causalidad de los procesos.

La oralidad académica es **argumentativa**, en un sentido, porque propone oponiendo, u opone proponiendo, polemiza, debate, discute, confronta; en otro sentido, porque contrapone ideas haciendo prevalecer el peso de los argumentos por sobre las posiciones de poder de quienes polemizan (Arandia Loroño, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010, p. 314).

Asimismo, la oralidad explicativa y argumentativa se comporta como un **hacer dialógico**, pues el saber científico se divulga intersubjetivamente con la mediación horizontal del lenguaje (Ibíd., p. 314). Para Freire (1990, cit. en Ibíd., p. 314) el diálogo se produce entre sujetos de conocimiento que llevan a cabo un acto de conocimiento, no exactamente de memorización ni de transmisión, sino de problematización de la realidad, camino al análisis y reajuste del conocimiento.

En este orden, el diálogo académico opera como una comunicación e intercomunicación entre personas, siempre abiertas a la posibilidad de conocer. La dialogicidad es una condición indispensable para la construcción del conocimiento (Ibíd., p. 314).

La ciencia y los procesos de circulación y distribución del saber académico son intersubjetivos, y con ello, la exposición académica, el conversatorio o el debate académico son un hacer dialógico en que el saber se expone, propone y opone.

La naturaleza dialógica de la oralidad académica se sustenta en el diálogo igualitario, la reflexión, la autoformación, la corresponsabilidad, el intercambio, la solidaridad y la transformación (Cf. Ibíd., p. 317).

### **2.2.2. Las prácticas sociales académicas letradas**

Las prácticas sociales académicas letradas hacen referencia al uso de la lectura y escritura en actividades de enseñanza, producción, circulación y recepción del conocimiento científico, usos en que el lenguaje tiene función instrumental (pedagógica, divulgativa) y función epistémica (investigativa). Quienes ejercen las prácticas académicas letradas son los **letrados**, individuos formados en el manejo de los textos escritos, cuyo espacio de acción se asocia habitualmente a la educación formal, sobre todo la universitaria (Castro Azuara 2011), “a esas prácticas se les ha otorgado también el estatus social de prácticas dominantes por el prestigio que han adquirido al visualizarlas como constructoras y difusoras de saberes” (Ibíd.).

Las prácticas académicas letradas se inscriben en los conceptos de **literacidad académica** y **alfabetización académica**, que focalizan la lectura y escritura como quehaceres situados y contextualizados, en este caso, en las comunidades universitarias. La literacidad académica refiere aquello que los universitarios socialmente hacen con la lectura y escritura: estudian, indagan, subrayan, esquematizan, apuntan, fichan, redactan, publican, participan en

presentaciones de libros, ferias de libros, congresos, recitales, concursos académicos. La alfabetización académica alude al proceso de aprendizaje de ese hacer universitario. Mediante la alfabetización académica el estudiante universitario se inserta como participante de la literacidad académica. El estudiante se alfabetiza académicamente para actuar competentemente como un letrado académico. Ser alfabeto le permite ser letrado.

En este marco, la **literacidad académica** alude a la lectura y escritura universitaria en su dimensión de prácticas letradas realizadas en el contexto sociocultural de la universidad como comunidad textual y discursiva. Las prácticas de lectura y escritura se inscriben en un contexto sociocultural específico (Cf. Merino Obregón y Quichiz Campos, s. f.). Leer y escribir no son acciones movilizadas únicamente por factores cognitivos o capacidades internas de los sujetos, sino principalmente por los propósitos sociales de los universitarios. “Por tanto, la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico (...). Como el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos, sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos” (Zavala, 2009, pp. 23-24). La literacidad incluye el conocimiento de los códigos de escritura, el rol e identidad social de los escritores y lectores, las normas de producción, circulación y recepción de los textos escritos, las tradiciones o marcos del texto escrito. Dice Castro Auzara (Ibíd., p. 378):

[La literacidad] Remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y las convenciones establecidas para el texto; también se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito.



Desde los enfoques de literacidad, la formación universitaria ha de considerar que enseñar a leer y escribir académicamente es un tipo de práctica cultural y una forma de lograr ciertos objetivos sociales: estudiar, publicar, sustentar. La acción social de las personas con los textos escritos se denomina **práctica letrada**. Analizar un texto en una sesión, fichar información en la biblioteca, tomar apuntes, organizar los datos para una exposición, elaborar el borrador de un ensayo, son casos de prácticas letradas universitarias, son modos específicos de usar la lectura y la escritura. En el conjunto social existen otras prácticas letradas, otras literacidades, otros modos de escribir y leer. La literacidad académica es una posibilidad letrada entre otras posibilidades letradas (políticas, jurídicas, religiosas, literarias, publicitarias, administrativas).

La literacidad académica universitaria es heterogénea. Si se toma como punto de apoyo la distinción entre prácticas de investigación científica, investigación formativa e investigación académica, entonces se puede afirmar que cada uno de esos quehaceres epistémicos constituye una variante de literacidad académica pues sus propósitos sociales son diferenciados, y, por lo mismo, contienen prácticas letradas diferentes: prácticas letradas investigativas científicas (quehacer social de los investigadores = informe de investigación), prácticas letradas investigativas formativas (quehacer social de quienes se forman como investigadores en una Carrera universitaria = tesis), prácticas letradas investigativas académicas (quehacer social de quienes se forman como investigadores en un Curso universitario = monografía). Estas prácticas letradas son diversas, también, porque su espacio de realización lo conforman diversas disciplinas.

Las prácticas letradas conllevan construcciones particulares de la realidad, representaciones sociales que “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo” (Zavala, Op. cit., p. 28), por ejemplo, “los académicos de una universidad saben que su identidad como tales se desarrolla, en parte, por la forma en que construyen conocimientos a partir de todo lo que implica la literacidad ensayística” (Ibíd., p.

29). Es decir, 'somos académicos' porque 'exponemos nuestros puntos de vista o reflexiones personales por escrito, ordenando nuestras ideas en un patrón secuencial de tesis, argumentos y conclusiones'.

La **alfabetización académica**, por su parte, es planteada por Carlino (2013, p. 370) como el “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”. Alfabetizar académicamente consiste en incluir al estudiante en las prácticas letradas académicas. En conjunto, designa “las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (Ibíd.). Para Carlino (Ibíd.) la alfabetización académica sigue dos vías: “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber”, y “enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”. Agrega Carlino: “en el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (Ibíd.).

El MODELO que se propone sigue la segunda vía. Situado en la línea de formación general, Lectura y Redacción Universitaria enseña a leer y escribir para que el estudiante, al formar parte de una comunidad universitaria, sepa apropiarse del conocimiento producido en un campo de saber (en este caso el saber médico) leyendo textos explicativos y argumentativos, y escribiendo monografías y ensayos académicos. El Curso no se centra exactamente en la enseñanza-aprendizaje de los géneros propios de la Medicina, sino en los contenidos médicos o no médicos organizados explicativa y argumentativamente, o por organizar monográfica y ensayísticamente, con fines de desarrollo de una competencia general de lectura y escritura académicas. Esta opción conlleva una decisión metodológica que implica pasar de las intervenciones cognitivas a las intervenciones socioculturales, pues “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas

discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan”. (Ibíd., p. 370).

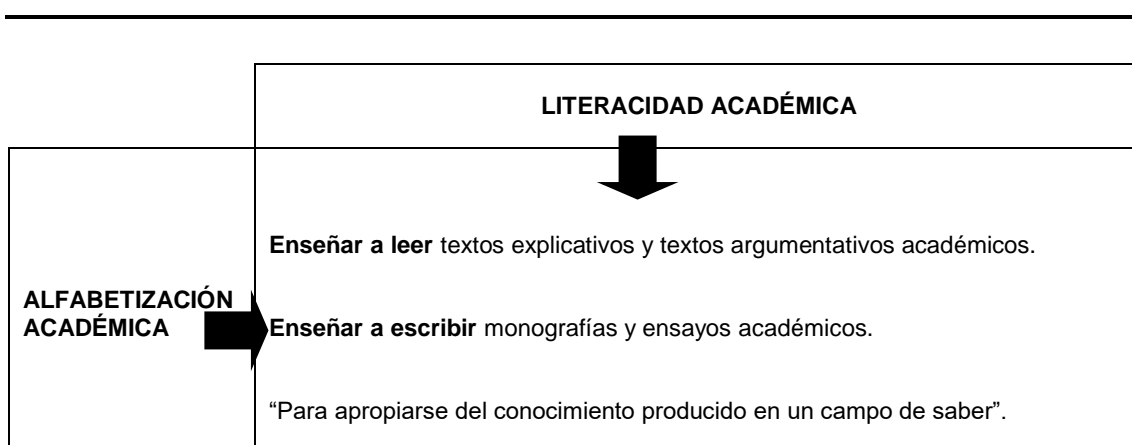
La alfabetización es el “conjunto de prácticas sociales, originadas desde los eventos a partir de los cuales se interactúa con los textos escritos” (González et al, 2009, p. 30, cit. en Ibíd., p. 377), no designa la decodificación de las unidades de escritura, sino más bien “el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio” (Marín, 2006, p. 31); implica adquirir conocimientos letrados, conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita (Ibíd.).

En los marcos de la literacidad y alfabetización, la **lectura académica** es funcionalmente extensiva (por su diversidad textual y la amplia red de relaciones intertextuales) e intensiva (por la densidad y complejidad textual que exigen mayor rigor y profundidad analítica) (Peña Borrero, Op. cit. p. 3). “No se limita a los textos asignados por los profesores, sino que exige la consulta de otras fuentes documentales que el estudiante debe seleccionar, comparar y valorar críticamente” (Ibíd.). Del mismo modo, la lectura académica es autónoma (el estudiante se reencuentra directamente con los autores, sin la necesaria mediación del profesor) y estratégica (el estudiante autorregula su proceso de aprendizaje y se siente preparado para seguir aprendiendo a lo largo de la vida). (Cf. Ibíd.).

La **escritura académica**, por su parte, es una poderosa herramienta intelectual que asume la composición del texto, de un lado, de manera constructiva (le permite al estudiante tomar conciencia del proceso de elaboración de significados, explorar, descubrir, analizar y enjuiciar nuevas ideas), y de otro lado, de forma rigurosa (le obliga al estudiante a pensar de manera más profunda y escribir según la estructura discursiva y las convenciones propias de los géneros académicos) (Cf. Ibíd.). Camps Mundó y Castellá Badía (2013)

proponen examinar la escritura académica universitaria como un sistema de actividad tipificado en proceso (un sistema de acciones normadas o convencionales de elaboración y recepción), productos (los textos que resultan de ese proceso) y audiencia (los lectores específicos que reciben los textos).

Correlacionando la literacidad académica y la alfabetización académica en el marco de las prácticas académicas letradas sobre las que opera este MODELO, se tendría el siguiente campo de intervención letrada:



**Cuadro 4. Prácticas sociales académicas letradas**

### 2.3. EL GÉNERO DISCURSIVO ACADÉMICO

Los géneros discursivos son “usos lingüísticos asociados con tipos de actividad socialmente ratificadas” (Fairclough, Op. cit., p. 174), son modalidades sociales del lenguaje con que interactúan y operan las comunidades discursivas. Para Martínez Solís (2007), los géneros discursivos se realizan en formas típicas de enunciados y formas de organización que caracterizan el texto y dan cuenta de una situación de enunciación más concreta; se establecen cuando ciertas formas usuales del lenguaje se asocian con determinadas prácticas sociales. Unos usos lingüísticos se ratifican y clasifican como *académicos* (género académico). El **género discursivo académico universitario** (Parodi 2009) incluye textos vinculados con cuatro tipos de prácticas:

- la investigación propiamente dicha (textos científicos = proyecto de investigación, informe de investigación, artículo de investigación = *género discursivo científico*);
- la investigación formativa (textos científicos en contextos de enseñanza a nivel de Carrera = proyecto de investigación, informe de investigación, tesis, artículo de investigación = *género discursivo científico formativo*);
- la investigación académica (textos académicos en contextos de enseñanza a nivel de Curso = monografía, ensayo académico, exposición académica, debate académico = *género discursivo académico*);
- las prácticas de formación en la profesión (textos profesionales = profesiones médica, jurídica, contable, económica, etc. = *género discursivo profesional*).

Oller (2013, p. 369) afirma que los distintos tipos de textos que componen el género académico comparten ciertas características formales y de contenido, consensuadas, de manera más o menos explícita, por las comunidades académicas. Natale (2012, p. 10) dice que el género discursivo académico se usa “básicamente para la formación teórica y la iniciación en la investigación científica de los alumnos”, y lo distingue del género discursivo profesional, usado “para la aplicación de los conceptos en la práctica”. Martínez Solís (2007) indica que el género discursivo científico supone un contrato social de habla que establece una simetría entre pares para mostrar resultados de investigación a validar.

Los estudiantes universitarios que se forman como médicos, ingenieros, abogados, psicólogos, etc. participan en una comunidad universitaria de “investigadores en formación” y “profesionales en formación”. Lo primero les exige manejar el género discursivo académico (proyecto de investigación, tesis, artículo de investigación, sustentación, exposición académica, debate

académico, ensayo académico, monografía). Lo segundo les plantea dominar el género discursivo profesional: una historia clínica (el médico), el perfil de un proyecto (el ingeniero), el texto de un alegato judicial (el abogado), el plan de una entrevista clínica (el psicólogo).

La condición discursiva del ensayo académico, el artículo de investigación, el informe de investigación, la tesis, la exposición académica, etc., se instaura cuando la sociedad científica los ratifica como tales y el uso comunicativo y social dispone de formas típicas de organización.

Los docentes y estudiantes universitarios, por su parte, a través de las funciones de enseñanza, investigación y extensión, participan con los textos del género discursivo académico, activando un saber y un hacer acerca de para qué se usan esos textos y discursos (sus propósitos); cómo se dicen (sus estrategias); de qué hablan (sus contenidos); quiénes los dicen (los autores); a quiénes se les dicen (los lectores); qué regulaciones enmarcan su decir (las normas); en qué materiales circulan (sus soportes); en qué estructuras tipológicas se organizan (su textura); cuáles son los espacios de su difusión (su circulación).

Para el análisis del discurso académico, Bronckart (2004, cit. en Gutiérrez Ríos 2014, p. 47) propone diferenciar entre contextualidad e intertextualidad. Por la *contextualidad* (contexto académico), el texto interactúa con el mundo social conformado por un sistema de prácticas, situaciones, espacios y normas que regulan su funcionamiento. Por la *intertextualidad* (intertexto académico), el texto dispone de una arquitectura u organización estructural atendiendo a su nivel semántico, léxico-sintáctico y paralingüístico.

La contextualidad inserta el texto académico en una comunidad de práctica científica, formativa y profesional que establece las condiciones y los modos de actuar de ese texto. La intertextualidad hace dialogar el texto académico con otros textos propios de la tradición académica.

## 2.4. LAS CLASES DE TEXTOS ACADÉMICOS

El género discursivo académico agrupa *clases de textos académicos*, estructuras verbales portadoras especializadas o divulgativas de los saberes científicos, tecnológicos y humanísticos, definidas por intenciones específicas: organizar (la monografía); reflexionar (el ensayo académico); explicar (la exposición académica); polemizar (el debate académico). Las clases de textos académicos (monografía, ensayo académico, exposición académica, debate académico) se categorizan como *género discursivo académico*. Cada clase de texto académico tiene un sistema de normas que regulan su uso, y dispone de formatos o soportes materiales impresos, orales o electrónicos.

Reyes (2003, pp. 219-220) dice que los textos académicos son “los escritos producidos en las diferentes disciplinas humanísticas y científicas con la función general de hacer avanzar el conocimiento; estos textos explican y hacen circular los resultados de una investigación, presentan hipótesis o conjeturas, o cuestionan otros escritos”.

Para este MODELO se focaliza las siguientes clases de textos académicos orales y letrados. **Son orales:** la exposición académica; el debate académico. **Son letrados:** la monografía; el ensayo académico.

Desde una entrada sociocultural, Cassany y Morales (Op. cit., p. 5), afirman que los textos académicos: a) elaboran el conocimiento de la disciplina, b) construyen la identidad de los autores-lectores, y c) facilitan que los profesionales ejerzan el poder dentro de su disciplina o comunidad. Estudiantes y profesores se incorporan en prácticas sociales que les demanda dominar las funciones, estructuras, estrategias, normas y situaciones de uso de los textos orales y letrados académicos y universitarios.

#### **2.4.1. Clases de textos académicos orales**

Son orales las clases de textos académicos que utilizan el modo hablado de comunicación, sea monológico o monogestionado (exposición académica), o dialógico o plurigestionado (debate académico). Las clases textuales *monológicas* son *de persona a audiencia*, y las clases textuales *dialógicas* son *de persona a persona* ante una audiencia. (Cf. Villar 2011). Estas clases no son puramente orales, pues junto a ellas participa la escritura (como apunte, esquema, borrador).

La exposición y el debate no son necesariamente académicos, pues pueden realizarse en distintas situaciones comunicativas por fuera de los temas o intenciones académicas (por ejemplo, exposiciones, conversatorios y debates políticos, sindicales, judiciales). No obstante, cuando la ciencia interviene como saber comunicado, entonces los participantes de la exposición y el debate toman posición en una comunidad académica, y dichas clases textuales orales se tornan “académicas”. De esta manera, la exposición y el debate se llaman académicos si dentro de ellos interviene el saber científico enmarcado en una práctica universitaria con intención formativa.

Dado el rol que desempeña la persuasión como intención comunicativa, habrá que subrayar la operatividad de tres dimensiones de persuasión señaladas por Aristóteles: el *ethos*, el *pathos* y el *logos*. El *ethos* se centra en la confianza que posiciona al hablante como una persona en quien es posible confiar. El *pathos* apela a las emociones del oyente, buscando su entusiasmo o el incremento de su interés hacia el tema del que se habla. El *logos* se focaliza en la argumentación, mediante una lógica coherente que conlleva explicaciones racionales, así como en el uso de evidencias demostrables. (Cf. Quijano Ramos 2015).



### 2.4.1.1. La exposición académica

La exposición académica se asocia con la *presentación académica oral*, la *exposición* o la *ponencia* (Villar 2011), o con la *exposición pública del trabajo académico* (Solé 2009, cit. en Ibíd.). Villar (Ibíd.) cita la definición de Briz, Palou y Bosch (2005), quienes plantean que la exposición oral es una situación comunicativa pública en que una persona se dirige a un grupo de oyentes para tratar una cuestión de cierto orden y rigor.

Una caracterización que precisa la relación continua entre el texto expositivo oral y el texto escrito previo, la formula Solé (Op. cit., cit. en Villar, Op. cit.):

En la preparación de una presentación pública de un trabajo académico se parte justamente de un texto ya escrito, compacto y organizado. Este texto se concibe, explícita o implícitamente, para ser procesado mediante una lectura elaborativa, individual, pausada, que permite al lector una gran cantidad de movimientos: insistir, releer, incluso alterar el orden o suprimir información. Sin embargo, la exposición oral será administrada enteramente por el orador (dentro de unos parámetros y convenciones), y el auditorio asistirá a un discurso, que, por razones evidentes, no puede ser la mera oralización de aquel escrito, ni siquiera la oralización de su resumen escrito.

Una exposición académica se *prepara* y *oraliza*. Este sentido es subrayado por Sanz Álava (2005, cit. en Ibíd.): “el discurso que producen los alumnos es un texto ‘escrito para ser dicho’”. Corredor y Romero (2009, p. 60, cit. en Ibíd.) afirman que la exposición académica es “un discurso netamente académico o formal, con fines de convicción —demostración— o de persuasión —llevar a la acción—”. González Ortiz (2004, pp. 90-91, cit. en Ibíd.) dicen que:

Las exposiciones hacen parte de los usos lingüísticos formales monogestionados y como tales están alejadas de las prácticas orales cotidianas de los estudiantes. Son discursos autónomos preparados con anterioridad, tienen un mayor contenido que los discursos no planificados, generalmente tratan de temas especializados, requieren un importante control sobre los elementos de cohesión (conectores discursivos y metadiscursivos), el léxico utilizado es preciso y

específico, sintaxis sistematizada y la posibilidad de respuesta del receptor ante el discurso es nula o mediatizada por un moderador o por el profesor.

Villar (Ibíd.), operativamente sintetiza la siguiente definición de las presentaciones académicas orales (exposición académica):

Género discursivo académico oral que tiene como macropropósito informar y/o persuadir en el marco de una relación asimétrica, configurada esencialmente entre un hablante o emisor –el estudiante- y un receptor o destinatario primario -el/la docente-. Asimismo, la audiencia incluye otros destinatarios –los estudiantes que integran el curso- y que se encuentran en relación de simetría con el emisor. Tiene lugar en un contexto académico y constituye una instancia de evaluación. Se trata de un discurso monologado, planificado o preparado con anterioridad. Preferentemente hace uso de un modo de organización discursivo de carácter expositivo-explicativo y argumentativo implicando generalmente el uso de recursos multimodales. En cuanto al mensaje o contenido, incluye temas especializados (teórico-científicos) o de divulgación relativos al área de estudio de los emisores. Presenta cierta dependencia del texto escrito: es escrita para ser expuesta o presentada oralmente en una clase universitaria y ocasionalmente incluye la lectura en voz alta de algún contenido relevante. Generalmente el hablante o emisor se vale de un guión que le sirve para garantizar la presentación ordenada de su discurso, el que suele acompañarse con la proyección en la sala de los puntos sobresalientes que sirven de apoyo tanto al hablante –durante la producción del discurso- como al auditorio –a los fines de la comprensión del mismo-. La forma que la PAO [presentación académica oral] puede adoptar es individual o grupal y suele tener una duración limitada (15 y 20 minutos).

Si bien la exposición académica es un texto monologado, ello no impide que su desarrollo asuma forma dialogada. En este orden, para este MODELO la exposición académica es una clase de texto académico oral que informa explicativamente los resultados de una investigación académica cuyos datos pueden estar previamente escritos en forma de monografía. Exponer significa poner a consideración pública lo investigado.

Las secuencias de la exposición académica son la *introducción*, el *cuerpo* y la *conclusión*. La introducción plantea el tema general y la idea-fuerza o tesis a defender. El cuerpo desarrolla o explica el sistema de ideas básicas que sustentan la tesis planteada, apoyándose en evidencias, voces ajenas y procedimientos retóricos y textuales que permiten explicar lo que se expone. La conclusión vuelve a proponer sintéticamente la tesis, pero fortalecida por las explicaciones aportadas en el cuerpo de la exposición, es un “resumen de la idea principal” o una “paráfrasis de la tesis”. Sanz Álava (2005, pp. 206-207, cit. en Villar, Op. cit.) considera tres secuencias: la *introducción*, el *cuerpo del discurso* y la *conclusión*.

Villar (Ibíd.) sitúa las secuencias de una exposición académica en el marco de tres *momentos* o *fases*: la *preparación y organización del discurso oral* (análisis de las circunstancias y exigencias del discurso —lo que se demanda y espera—; documentación; definición del tema o título; estructuración lógica, jerárquica y secuenciada de ideas; plasmación de esta fase en un texto escrito a modo de guion que contiene títulos y notas con los puntos principales del discurso); la *presentación o exposición propiamente dicha* (usualmente monologada: inicio o apertura; introducción del tema; desarrollo; síntesis o recapitulación; conclusión; cierre y agradecimiento); la *interacción o discusión* (dialógica: apertura del turno de preguntas).

#### **2.4.1.2. El debate académico**

Sánchez Prieto (2007) define el debate académico como “cualquier proceso de intercambio dialéctico entre dos o más partes con el objetivo final del voto favorable o aprobación de un tercero”. Basado en una idea de Cattani, Sánchez Prieto considera que los contrincantes que participan en un debate no se dirigen hacia la persuasión mutua, de uno a otro, sino que la intención consiste en persuadir a un tercero. “En una discusión cotidiana sobre cualquier tema intentamos convencer a nuestro interlocutor. No ocurre así en un debate

académico en el que se debe convencer al juez o jurado”. (Ibíd.). En esta línea, Cirlin (cit. en Ibíd.) diferencia entre *argumentar* y *debatir*: “argumentamos con alguien para convencerle y debatimos contra un oponente para convencer a un auditorio”. El tercer participante es quien decide sobre la actuación del primer y segundo participantes. Por consiguiente, el debate es una competición dialéctica entre dos antagonistas en que una tercera parte designa al vencedor (Cattani). Debatir implica presentar argumentos a favor o en contra de una proposición (Huber), es argumentar contra alguien frente a una audiencia.

Cattani (2003, cit. en Sánchez Prieto, Op. cit.) establece una diferencia sutil muy oportuna entre “diálogo”, “discusión”, “polémica”, “controversia”, “disputa” y “diatriba”. Dice el profesor de poética y retórica en la Universidad de Padua:

– Diálogo: hablar con alguien o razonar junto a otro interlocutor con la intención de buscar alguna verdad. – Discusión: contraste pacífico de ideas. – Polémica: un debate con ciertos tintes de agresividad, que no violencia e irreductibilidad. – Controversia: una divergencia de opiniones continua, encendida y referida a intereses. – Disputa: es el debate doctrinal. – Diatriba: Debate áspero, polémico, teórico, erudito o filosófico.

Adecuando las ideas del debate en general al debate académico habría que afirmar que debatir es una práctica pública de argumentación acerca de un tema predefinido, un encuentro cara a cara en que los turnos de habla y la sucesión de los subtemas son más o menos explícitos y estrictamente regulados y arbitrados (Cf. Plantin 2004), tratando, obviamente, de persuadir no al contrincante (segundo) sino al auditorio (tercero). En líneas generales, el debate es una disputa, controversia o discusión (Quijano Ramos, Op. cit.).

En este MODELO el debate es concebido como una situación dialógica esencialmente argumentativa. Un discurso argumentativo es un proceso dinámico y cooperativo que se produce en la interacción y está orientado básicamente a la resolución de una diferencia de opinión (Caimi y Erlich 2005).

Los participantes del debate son el *proponente*, el *oponente*, el *moderador* (Plantin 2004). A ellos habría que añadir el *auditorio*.

En el desarrollo del debate funcionan básicamente cuatro secuencias (Cf. Van Eemeren y Grootendorst 2004, cit. en Caimi y Erlich 2005): la *confrontación* o presentación del problema en forma de pregunta de discusión o desacuerdo; la *apertura* o inicio de la discusión, acuerdo sobre las reglas y presentación de los puntos de vista; la *argumentación*, despliegue de los principios lógicos según las reglas acordadas; la *conclusión*, cierre del proceso en la que se resuelven o no las posiciones expresadas.

Un operador central en el debate es la *evidencia*. “La evidencia puede ser una estadística, una imagen, un artículo científico, una frase o incluso una experiencia personal de primera mano” (Quijano Ramos, Op. cit.). “Si debatimos sin evidencias, el contrario puede derribar nuestro argumento por metafísico. La evidencia en sí no puede ser refutada excepto poniendo en cuestión la validez de dicha evidencia”. (Ibíd.).

#### **2.4.2. Clases de textos académicos letrados**

Son letradas las clases de textos académicos que utilizan el modo escrito de comunicación. En el MODELO estas clases son la monografía y el ensayo académico. La monografía explica para demostrar algo, y el ensayo argumenta para discutir algo.

La investigación organizada y ejecutada en torno a la búsqueda, identificación, análisis, procesamiento y ordenamiento de documentos e información escrita acerca de un tema, da lugar a la monografía. La reflexión personal en torno a un tema o idea, para argumentar, apoyada en fuentes con consistencia disciplinares, da pie al ensayo académico.

La monografía y el ensayo académico desempeñan distintas funciones en el marco del género científico. Al respecto, Moyano (2001) afirma que:

un escrito que comunique el resultado de una investigación de campo no ha de tener la misma organización de contenidos que otro que dé cuenta críticamente del estado de conocimientos establecidos alrededor de un problema. Del mismo modo, los textos adquieren particularidades en el estilo, en la organización o en la extensión de sus partes según el propósito comunicativo. [...] la finalidad de la comunicación está determinada en parte por la relación que el emisor del texto establezca con el destinatario. En una relación entre pares, los principales propósitos serán informar, discutir, confrontar. En una relación jerárquica, cuando el autor tenga posición inferior a la del destinatario, informar, acreditar méritos, justificar; cuando sea un miembro reconocido de la comunidad científica cuya audiencia esté conformada por discípulos, sentar posición, orientar. En todos los casos, es necesario reconocer la finalidad persuasiva.

Del mismo modo, en las clases textuales académicas escritas también se enmarcan el *ethos*, *pathos* y *logos* aristotélicos, con énfasis del *logos*.

#### **2.4.2.1. La monografía**

La monografía es el texto escrito en que se expone los resultados de una investigación documental. Esta investigación consiste en “llevar a cabo un trabajo sistemático, objetivo, producto de la lectura, análisis y síntesis de la información producida por otros, para dar origen a una nueva información, con el sello del nuevo autor” (Morales 2003). La monografía se organiza en la estructura tipológica del texto explicativo, aquella en que el autor demuestra el porqué de un tema a partir del procesamiento intenso y extenso de las voces ajenas, de lo que otros autores han escrito, o, en todo caso, de los hallazgos en los “documentos” producidos sobre el tema por la comunidad investigativa y académica.

En este sentido, la monografía es un texto académico que va desde la explicación ligada al puro ordenamiento de ideas tomadas de la documentación consultada (monografía-resumen) hasta la explicación que a partir de las ideas documentadas construye la propia versión explicativa (monografía-interpretación).

En esta línea continua que relaciona los extremos monográfico-resumen y monográfico-interpretación, Kaufman y Rodríguez (1993, cit. en Ibíd.) afirman que la monografía es un texto predominantemente informativo [explicativo], en que se estructura en forma analítica [primer caso] y crítica [segundo caso] la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado.

Si bien el proceso investigativo documental y su resultado monográfico se apoyan en la escritura ya dada, el aporte mayor del autor reside en que construye la versión derivada de su propia comprensión. Dice Morales (Ibíd.):

La investigación documental no es un culto al plagio; la monografía no es una copia textual, una yuxtaposición de párrafos. Por el contrario, requiere un gran nivel de creatividad y originalidad, además de una gran capacidad de análisis, síntesis y reflexión. Aunque fueron otros quienes produjeron inicialmente gran parte de la información, el investigador documental vive una experiencia de investigación similar a las que vivieron los otros: busca información, descubre la naturaleza del problema, establece conexiones, analiza, sintetiza e interpreta, para apropiarse de la información y convertirla en conocimiento. Reconstruye de manera diferente y original la información que es producto de muchos otros. Es, en ese sentido, un ser creador, en sus relaciones, estructura, estilo, tono, tratamiento, variedad.

Los **pasos** de la investigación documental son los siguientes: **a)** selección y delimitación del tema; **b)** acopio de información o de fuentes de información; **c)** organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema; **d)** análisis de los datos y organización de la monografía; **e)** redacción de la monografía o informe de la investigación y presentación final (oral y escrita) (Ibíd.).

Estructuralmente, las **secuencias** de la monografía son la *introducción*, el *desarrollo* y la *conclusión* (Ibíd.). La introducción presenta el tema, propósito e importancia; el desarrollo expone las explicaciones derivadas de la documentación; la conclusión presenta una síntesis de lo explicado. En su presentación escrita se añaden la *portada* (datos de autoría y de afiliación

institucional), las *referencias* (datos de los documentos consultados) y los *apéndices* (cuadros, figuras, ilustraciones complementarias) y *anexos* (documentos complementarios) (Ibíd.).

La sistematización de la información consultada en los documentos investigados pasa por un proceso de lectura analítica, interpretativa y crítica. La monografía, por ende, es un texto letrado académico que requiere la participación de la lectura y la escritura. Quien la produce lleva a cabo una práctica letrada documental.

#### **2.4.2.2. El ensayo académico**

El ensayo académico expone argumentativamente una toma de posición del autor ante una opinión o punto de vista discrepante. Argumentar implica mostrar las razones, evidencias y soportes que sustentan la toma de posición. El contenido de dichas razones tiene como fuente la información académica. La monografía y el ensayo acceden a información académica: la monografía para organizarla y disponerla con la finalidad de presentar una visión sistematizada de un tema; el ensayo académico para utilizarla como respaldo al punto de vista discrepante. La toma de posición es ponderada como “personal”, aun cuando se nutra de un conjunto de fuentes que convergen en dicha toma de posición. Vela (2008, p. 12, cit. en Serrano de Moreno y Duque, 2014, p. 100) afirma que el orden discursivo del ensayo “combina el planteamiento de una posición personal del escritor con la presentación de argumentos, fruto de una indagación previa. En ese desarrollo argumentativo se busca dar relevancia y validez a las posiciones personales”. Para Zunino y Muraca (2012, p. 61) el ensayo académico “consiste en exponer el análisis de una problemática a partir de la complementación o el contraste de diversas fuentes, en función de ejes temáticos específicos”. En este sentido, la línea controversial del ensayo académico vincula posicionamientos teóricos diferentes en torno a un fenómeno o a una problemática, o bien establece relaciones entre dos o más fuentes puntuales. (Ibíd.). La “problemática” ha de ser entendida como una *opinión*, o una *tesis*, ante la cual el ensayista muestra su desacuerdo y genera



una discusión que conduce a proponer la propia tesis y argumentación, o más precisamente, la antítesis y contra argumentación.

Esto es así porque el que expone –el autor del ensayo– construye una versión del tema que aborda, tanto por la forma en que organiza la información (qué ideas presenta, en qué orden, a cuáles les da mayor importancia) como por el vocabulario que utiliza, especialmente cuando incluye palabras o frases que expresan valoraciones. De este modo, el que expone toma una postura en relación con la problemática que desarrolla, así como frente a la manera en que ese tema fue abordado por otros autores; en consecuencia, argumenta. (Ibíd., p. 62).

Serrano de Moreno y Duque (Op. cit., p. 99), por su parte, a la pregunta ¿qué es el ensayo académico?, responden que “es un texto argumentativo que permite al autor reflexionar sobre un tema o un problema, valorarlo y problematizarlo y presentar ideas y razones de manera crítica”. Añaden ambas autoras:

La problematización del tema conduce a la proposición de una tesis que será defendida, a ofrecer una interpretación del tema a partir del establecimiento de un punto o puntos de vista que se consideran como válidos, a plantear razonadamente lo que se piensa, es decir, a fijar su posición sobre ella, para defenderla o cuestionarla. Para ello, presenta argumentos válidos, veraces, que pretenden demostrar la solidez de su posición, orientados a convencer o disuadir al lector. Este planteamiento coincide con Toulmin (1958) quien sostiene que para argumentar se requiere: formular una tesis, presentar varias premisas o argumentos y fijar una conclusión. (Ibíd., p. 99).

En la formación universitaria el ensayo académico se lee y se escribe en situaciones de adquisición y evaluación de los aprendizajes. Se lee ensayos académicos durante la búsqueda y comprensión de información en el lapso de una indagación documental con fines de producción monográfica. Se escribe ensayos académicos para mostrar la profundidad y valía de una reflexión personal que refuta una opinión distinta a la propia. Dicen Zunino y Muraca (Op cit., p. 63):

En el ámbito académico, en cambio, la función del ensayo es evaluativa y de formación de los estudiantes: permite al docente observar el grado de comprensión de los textos por parte de los alumnos, por un lado, y su capacidad de establecer relaciones entre diferentes conceptos, por el otro. Paralelamente, exige que los alumnos desarrollen una serie de operaciones de comprensión lectora (como, por ejemplo, seleccionar los textos pertinentes, reconocer las ideas principales y las posturas de los autores, evaluar y relacionar los aportes de las fuentes) y de escritura (uso de léxico preciso, adecuación del registro, organización y jerarquización de la exposición, entre otras)”.

Además de la función evaluativa, el ensayo académico ejerce una función epistémica ligada al proceso de elaboración escrita de un texto académico sobre la base de una cuidadosa actividad de investigación. (Cf. Serrano de Moreno y Duque, Op. cit., p. 101). El ensayo académico se organiza sobre la base discursiva de la argumentación, su función interactiva es persuasiva, busca convencer al interlocutor, o lector, de la validez o consistencia de su toma de posición:

En el caso de la composición escrita del ensayo, el discurso predominante es el argumentativo. La argumentación, como actividad discursiva, tiene por finalidad provocar la adhesión y el convencimiento de la audiencia (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), e influir sobre las creencias, actitudes, comportamientos y valores, en suma, sobre el sistema de representaciones de los destinatarios (Serrano y Villalobos, 2006). Del Caño (1999) sostiene que la capacidad de argumentar está estrechamente vinculada con la capacidad de organizar el pensamiento, por cuanto quien espera convencer a otro con su discurso debe estructurar con claridad los argumentos que va a esgrimir para influir en las representaciones de su interlocutor. (Ibíd., p. 97).

Dada su función argumentativa, el ensayo académico organiza sus **secuencias** en la superestructura de un texto argumentativo: expone una reflexión planteando una *tesis* que ha de ser defendida por un conjunto de *argumentos* para luego ser reafirmada como *conclusión*. De ahí que el patrón recurrente en la construcción argumentativa del ensayo implique la intervención de la tríada: tesis ← argumentos → conclusión.

Con criterios basados en la organización escrita del texto, Bahr y Jhonston (1995, cit. en Zunino y Muraca, Op. cit., pp. 61-62) sostienen que los ensayos formales “se centran en una idea principal que defender con base en una argumentación y su presentación está inserta dentro de una estructura determinada: introducción-desarrollo-conclusión”. Esta estructura la asumen Zunino y Muraca (Ibíd., pp. 63-77) al detallar que el ensayo académico se compone de *introducción*, *desarrollo* y *conclusiones*, ratificando con ello una visión que pone de relieve la organización escrita y lineal de las ideas.

Desde una mira tipológica, sin embargo, las secuencias del ensayo académico asumen la superestructura argumentativa, básicamente aquella que organiza inductivamente una estructura que va desde las *evidencias* (argumentos) hacia una *aserción* (tesis), relación fortalecida por una *garantía* (premisa); luego de la argumentación, la aserción se reafirma como *conclusión*. Cada una de estas secuencias tiene sus respectivos adjuntos: los argumentos tienen *apoyos* (datos que prueban los argumentos); la tesis, *modalización* (actitud o manera de enunciación de la tesis); la premisa, *respaldos* (datos que avalan las premisas); la conclusión, *objeciones* (posibles reservas, impugnaciones o negaciones de la conclusión). Esta propuesta de estructuración de la argumentación corresponde a Toulmin (cit. en Serrano de Moreno y Duque, Op. cit., p. 100):

... la argumentación comprender un diseño integrado por varios componentes interrelacionados: la tesis o proposición que se está tratando de probar, las premisas constituidas por datos o hechos que sustentan la tesis, y las garantías o propiedades tales como ideas, principios e inferencias que relacionan los datos con la tesis y la conclusión que se busca establecer.

Esta organización tipológica es apoyada en varios autores: “la estructura lógica del discurso argumentativo contiene una aserción o planteamiento inicial (tesis), una aserción final (la conclusión) y una serie de argumentos lógicos

basados en premisas (cuerpo argumentativo) que hacen avanzar de la tesis a la conclusión”. (Cf. Ibíd., p. 100).

## 2.5. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ACADÉMICAS

Las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica son una dimensión de la alfabetización académica, y un aspecto de la literacidad académica. De un lado, se ubican formativamente en el *plano de los aprendizajes* del uso de los discursos y textos académicos orales y letrados (el estudiante se alfabetiza). De otro lado, se sitúan de manera efectiva en el *plano de las prácticas* orales y letradas (el estudiante se realiza como letrado).

En la dimensión oral, las competencias comunicativas son parte de la oralidad académica, y en la dimensión escrita son parte de la escritura académica. En términos de prácticas interactivas se trata, en suma, de *saber escuchar-hablar* textos académicos orales y *saber leer-escribir* textos académicos escritos.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORALES		COMPETENCIAS COMUNICATIVAS LETRADAS	
Un saber hablar	Un saber escuchar	Un saber leer	Un saber escribir
Producción oral académica	Comprensión oral académica	Comprensión letrada académica	Producción letrada académica
Textos académicos orales (Oralidad académica)		Textos académicos letrados (Escritura académica)	
Exposición académica / Debate académico		Monografía / Ensayo académico	
En la alfabetización académica: <b>Se aprenden</b>	En la literacidad académica: <b>Se practican</b>	En la alfabetización académica: <b>Se aprenden</b>	En la literacidad académica: <b>Se practican</b>

Cuadro 5. Competencias comunicativas orales y letradas

Las competencias de comprensión y producción textual académica, entonces, están ligadas al aprendizaje que deben desarrollar los estudiantes en relación con los textos académicos orales (hablar-escuchar) y letrados (leer-escribir) en el escenario de la universidad como comunidad discursiva y textual. En esta vía, el aprendizaje de la oralidad y literacidad no solamente es cognitivo sino sociocognitivo, o, en suma, sociocultural, y tiene el *texto* como unidad estructural de base. Esta posición básica del texto abre lugar a la asociación de las competencias de comprensión y producción textual académica con la *competencia discursiva* o saber acerca de 'cuándo un texto es correcto y genuino o cuándo es adecuado a la situación comunicativa concreta', y con *competencia textual* o capacidad (del expositor-audiencia o escritor-lector) para saber ante qué tipo de texto se encuentra (Cf. Bassols y Torrent, 2003, pp. 12-13).

En este MODELO la ***comprensión y producción oral académica*** conforman una competencia conectada con la *explicación* (demostración) y la *argumentación* (discusión), cuyos géneros orales son, respectivamente, la exposición académica y el debate académico. La ***explicación*** consiste en aclarar en profundidad y en extensión un tema. De ahí que su vínculo directo sea poner en comunicación oral, mediante la exposición académica, los resultados de una ***monografía***. La ***argumentación*** consiste en discutir y generar controversia con otros puntos de vista acerca de un tema. De ahí que su vínculo directo sea poner en comunicación oral, mediante el debate académico, los resultados de un ***ensayo académico***.

Las interrelaciones anteriores determinan que la ***comprensión y producción escrita académica*** constituyan una competencia relacionada también con la explicación y la argumentación vinculantes, precisamente, con los géneros escritos denominados ***monografía*** (explicación letrada de un tema) y ***ensayo académico*** (discusión letrada de una idea). La competencia comunicativa de producción letrada de los estudiantes universitarios consiste, por ende, en saber escribir monografías y ensayos académicos. En ese proceso de

**escritura**, participa la **lectura** como una competencia inserta en los procesos de búsqueda de información y documentación, una lectura que opera analítica, interpretativa y críticamente en textos explicativos (el estudiante busca y procesa textos monográficos escritos por otros autores), y que actúa en textos argumentativos (el estudiante busca y procesa textos ensayísticos escritos por otros autores).

# **CAPÍTULO III**

## **Modelo lingüístico interdisciplinar de la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria**

### **MARCO OPERATIVO**

#### **CONSTITUCIÓN DEL SÍLABO Y SECUENCIACIÓN DEL GUIÓN DIDÁCTICO**

Previamente, para ceder consistencia y operatividad al MODELO se expone los resultados de una exploración empírica en los **desempeños comunicativos** de los estudiantes que cursan el I ciclo de estudios de la Carrera de Medicina Humana.

Los desempeños comunicativos funcionan como evidencias de la actuación de los estudiantes universitarios en prácticas de oralidad, lectura y escritura académica.

Para el caso se usaron, respectivamente, una *Ficha de desempeño escrito académico (Anexo 08)*, una *Ficha de desempeño lector académico (Anexo 09)* y una *Ficha de desempeño oral académico (Anexo 10)*.

Con ello se cubre una percepción verificada de la performance de los estudiantes como sujetos situados en prácticas de oralidad y literacidad académica.

La exploración en los desempeños estudiantiles se suma a los resultados de análisis de contenido del sílabo, el plan de clase y los instrumentos de enseñanza y evaluación presentados en el Capítulo I.

### **3.1. CONCRECIÓN EMPÍRICA**

La concreción empírica contiene los resultados cuantitativos de los desempeños en oralidad y literacidad académica (**Anexo 11**) de 35 estudiantes (Carrera Profesional de Medicina, Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, 2015).

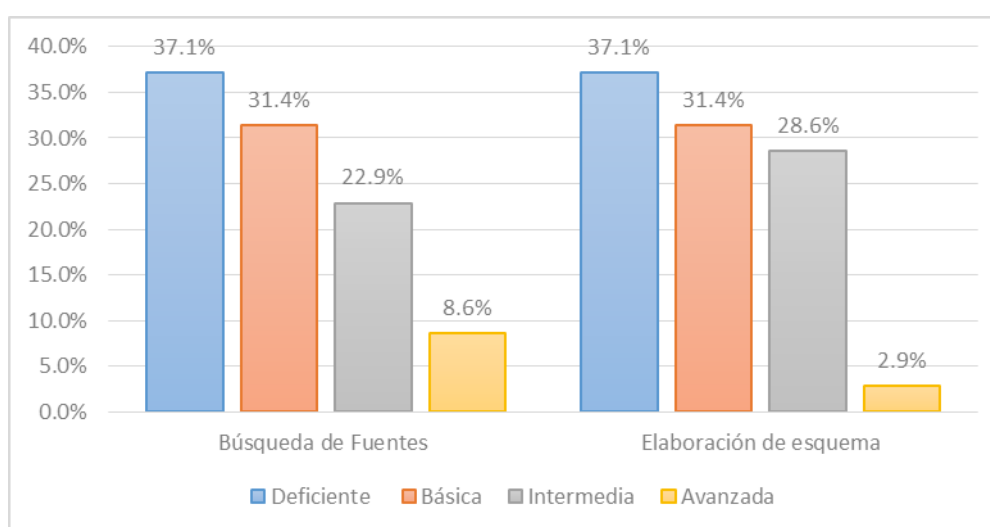
#### **3.1.1. Desempeño comunicativo en escritura académica**

El desempeño comunicativo escrito se examinó en *planificación* (búsqueda de fuentes / elaboración de esquema); *textualización* (macroestructura coherente / microestructura cohesionada); y *revisión, edición y publicación* (revisión por pares, edición, publicación). Por cada criterio, hay 4 niveles de competencia: deficiente, básica, intermedia, avanzada.



**Tabla 1**  
**Desempeño escrito en «Planificación» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

Criterios	Planificación								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Búsqueda de fuentes	13	37.1%	11	31.4%	8	22.9%	3	8.6%	35
Elaboración de esquema	13	37.1%	11	31.4%	10	28.6%	1	2.9%	35
<b>Total</b>		<b>37.1%</b>		<b>31.4%</b>		<b>25.7%</b>		<b>5.7%</b>	<b>35.0</b>

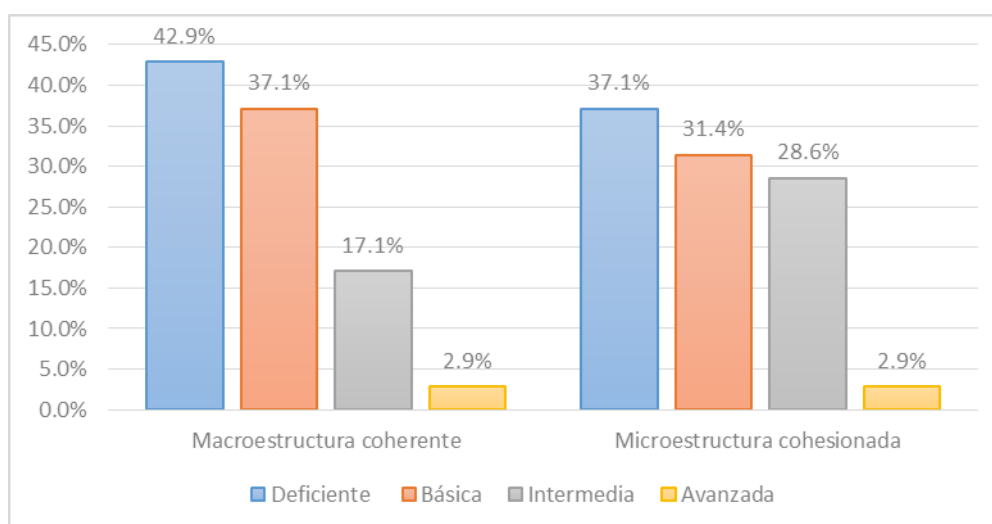


**Gráfico 1. Desempeño escrito en «Planificación» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

En el desempeño de **planificación de la escritura** se constató un contraste muy marcado entre los porcentajes de nivel deficiente y nivel avanzado respecto a la *búsqueda de fuentes* y *elaboración de esquema*. En el primer caso, el contraste es entre 31.7 % (13 estudiantes) en nivel deficiente, y 8.6 % (3 estudiantes) en nivel avanzado. En el segundo caso, el contraste es entre 37.1 %, (13 estudiantes) en nivel deficiente, y 2.9 % (1 estudiante) en nivel avanzado. En ambos casos de desempeños, hay un nivel básico, cercano del deficiente, con un 31,4 % equivalente a 11 estudiantes. Con esto, las prácticas académicas previas a la escritura propiamente dicha (buscar fuentes y elaborar un esquema) aún no se aproximan a los niveles de desempeño deseado, con lo cual la base de un proceso escrito académico permanece débil.

**Tabla 2**  
**Desempeño escrito en «Textualización» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

Criterios	Textualización								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Macroestructura coherente	15	42.9%	13	37.1%	6	17.1%	1	2.9%	35
Microestructura cohesionada	13	37.1%	11	31.4%	10	28.6%	1	2.9%	35
<b>Total</b>		<b>40.0%</b>		<b>34.3%</b>		<b>22.9%</b>		<b>2.9%</b>	<b>35.0</b>

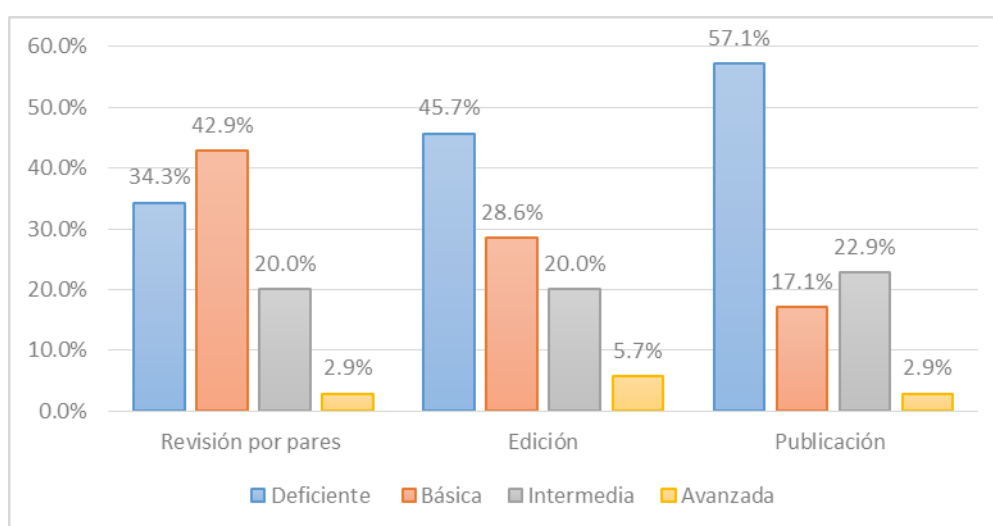


**Gráfico 2. Desempeño escrito en «Textualización» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

En el desempeño de **textualización de la escritura** se constató igualmente un contraste relevante entre los porcentajes de nivel deficiente y nivel avanzado respecto a la *macroestructura coherente* y la *microestructura cohesionada*. En el primer caso, el contraste es entre 42.9 % (15 estudiantes) en nivel deficiente, y 2.9 % (1 estudiante) en nivel avanzado. En el segundo caso, el contraste es entre 37.1 %, (13 estudiantes) en nivel deficiente, y 2.9 % (1 estudiante) en nivel avanzado. En ambos casos de desempeños, hay un nivel básico, cercano del deficiente, con un 37,1 % (13 estudiantes), en la macroestructura coherente, y un 31.4 % (11 estudiantes) en la microestructura cohesionada. Las diferencias porcentuales entre los niveles deficiente y avanzado confirman la no concreción de una práctica esperable en la organización del contenido y forma de los textos académicos.

**Tabla 3**  
**Desempeño escrito en «Revisión, edición y publicación» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

Criterios	Revisión, edición y publicación								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
Revisión por pares	12	34.3%	15	42.9%	7	20.0%	1	2.9%	35
Edición	16	45.7%	10	28.6%	7	20.0%	2	5.7%	35
Publicación	20	57.1%	6	17.1%	8	22.9%	1	2.9%	35
<b>Total</b>		<b>45.7%</b>		<b>29.5%</b>		<b>21.0%</b>		<b>3.8%</b>	<b>35.0</b>



**Gráfico 3. Desempeño escrito en «Revisión, edición y publicación» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

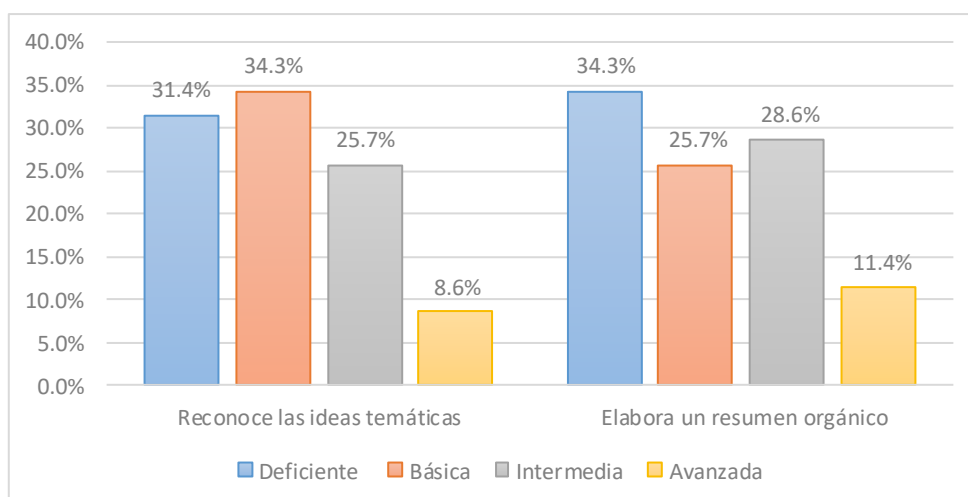
En **revisión, edición y publicación** se constató, en cambio, porcentajes diferentes en los desempeños. En la *revisión por pares* el nivel básico (42.9 %; 15 estudiantes) es mayor que el nivel deficiente (34.3 %; 12 estudiantes), aun cuando se mantiene el porcentaje bajo del nivel avanzado (2.9 %; 1 estudiante). En la *edición y publicación*, sin embargo, el contraste entre deficiente y avanzado mantiene su tendencia: de un lado, en la *edición* el contraste es entre 45.7 % deficiente (16 estudiantes) y 5.7 % avanzado (2 estudiantes); de otro lado, en la *publicación* el contraste es entre 57.1 % deficiente (20 estudiantes) y 2.9 % avanzado (1 estudiante). En los tres aspectos el desempeño en nivel intermedio muestra situaciones asemejadas: 20.8 % (7 estudiantes en *revisión por pares*); 20.0 % (7 estudiantes en *edición*); 22.9 % (8 estudiantes en *publicación*).

### 3.1.2. Desempeño comunicativo en lectura académica

En el desempeño comunicativo lector se examinó dos entradas: **organización del contenido** y **organización formal**. La organización del contenido tiene tres niveles: *lectura literal* (reconocimiento de las ideas temáticas / elaboración de un resumen orgánico); *lectura estructural* (elaboración de un esquema / elaboración de inferencias); *lectura crítica* (relación de un texto con otros textos / elaboración de un texto argumentativo). La organización formal tiene 1 criterio (ortografía, redacción y presentación formal). Por cada criterio se establece 4 niveles de competencia: deficiente, básica, intermedia, avanzada.

**Tabla 4**  
Desempeño lector en «Nivel comprensivo» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)

Criterios	Lectura comprensiva								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Reconoce las ideas temáticas	11	31.4%	12	34.3%	9	25.7%	3	8.6%	35
Elabora un resumen orgánico	12	34.3%	9	25.7%	10	28.6%	4	11.4%	35
<b>Total</b>		<b>32.9%</b>		<b>30.0%</b>		<b>27.1%</b>		<b>10.0%</b>	<b>35.0</b>

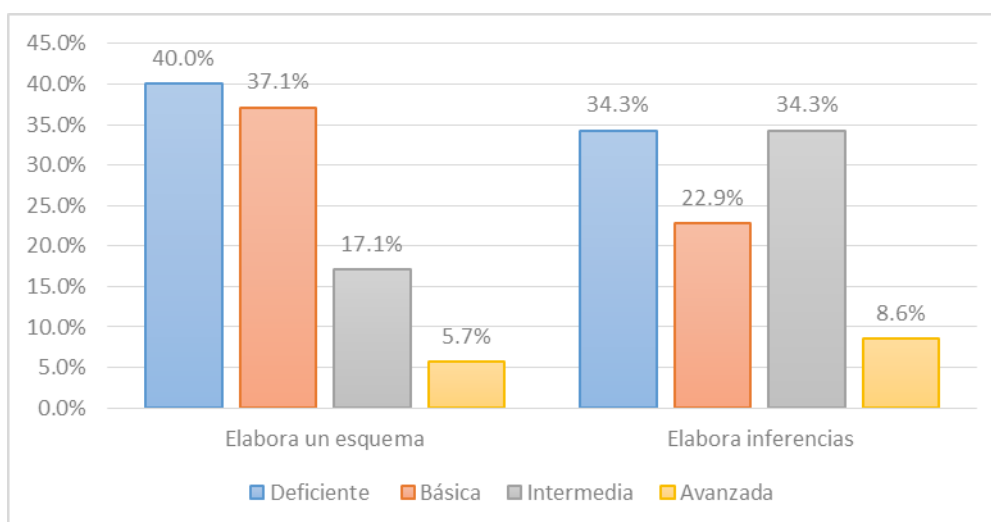


**Gráfico 4.** Desempeño lector en «Nivel comprensivo» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)

En el desempeño de **lectura comprensiva** hay tres rasgos: **primero**, existe un mínimo comportamiento variable entre los porcentajes deficiente y básico, pues en el *reconocimiento de ideas temáticas* el nivel básico, con 34.3 % (12 estudiantes) es mayor que el nivel deficiente, con 31.4 % (11 estudiantes); porcentajes que se invierten en la *elaboración de un resumen orgánico*, en que el nivel deficiente, con 34.3 % (11 estudiantes) es mayor que el nivel básico, con 25.7 % (9 estudiantes), es decir los estudiantes saben más reconocer las ideas temáticas que resumir información; **segundo**, el nivel intermedio del *reconocimiento de ideas temáticas* tiene el mismo porcentaje que el nivel básico de *elabora un resumen orgánico* (25.7 %; 9 estudiantes); **tercero**; el nivel avanzado en ambos aspectos es el de menor porcentaje: 8.6 % (3 estudiantes) en *reconocimiento de ideas temáticas*, y 11.4 % (4 estudiantes) en *elabora un resumen orgánico*.

**Tabla 5**  
**Desempeño lector en «Nivel inferencial» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

Criterios	Lectura inferencial								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Elabora un esquema	14	40.0%	13	37.1%	6	17.1%	2	5.7%	35
Elabora inferencias	12	34.3%	8	22.9%	12	34.3%	3	8.6%	35
<b>Total</b>		<b>37.1%</b>		<b>30.0%</b>		<b>25.7%</b>		<b>7.1%</b>	<b>35.0</b>



**Gráfico 5. Desempeño lector en «Nivel inferencial» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

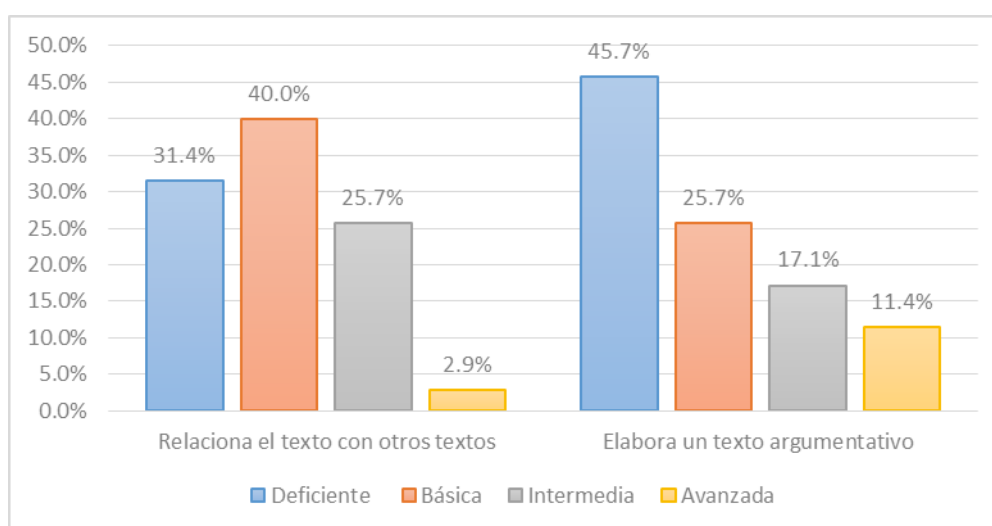
En el desempeño de **lectura inferencial** hay un contraste entre un alto porcentaje de nivel deficiente, 40.0 % (14 estudiantes) y un bajo porcentaje de nivel avanzado, 5.7 % (2 estudiantes) en *elabora un esquema*.

Este contraste se reduce brevemente en *elabora inferencias*, en que el alto porcentaje de nivel deficiente es 34.3 % (12 estudiantes), y el bajo porcentaje de nivel avanzado es 8.6 % (3 estudiantes). Una marcada diferencia inversa se expresa entre los niveles básico e intermedio de *elabora un esquema* y *elabora inferencias*: 37.1 % básico (13 estudiantes) frente a 17.1 % intermedio (6 estudiantes) en *elabora un esquema*, y 22.9 % básico (8 estudiantes) ante 34.3 % (12 estudiantes) en *elabora inferencias*. En *elabora inferencia*, los niveles deficiente e intermedio comparten los mismos porcentajes, con 34,3 % (12 estudiantes). En *elabora un esquema* y *elabora inferencias* el nivel avanzado evidencia menores porcentajes: respectivamente, 5.7 % (2 estudiantes) y 8.6 % (3 estudiantes).

Estas constataciones de los desempeños inferenciales demuestran cuantitativamente que dos dimensiones cognitivas del acto lector académico (esquematizar e inferir) conservan sus niveles deficientes y construyen la identidad de un estudiante lector alejado de los ideales formales — psicolingüísticos— de la lectura académica. Hay una distancia por acortar entre los niveles deficiente y avanzado.

**Tabla 6**  
**Desempeño lector en «Nivel crítico» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

Criterios	Lectura crítica								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Relaciona el texto con otros textos	11	31.4%	14	40.0%	9	25.7%	1	2.9%	35
Elabora un texto argumentativo	16	45.7%	9	25.7%	6	17.1%	4	11.4%	35
<b>Total</b>		<b>38.6%</b>		<b>32.9%</b>		<b>21.4%</b>		<b>7.1%</b>	<b>35.0</b>

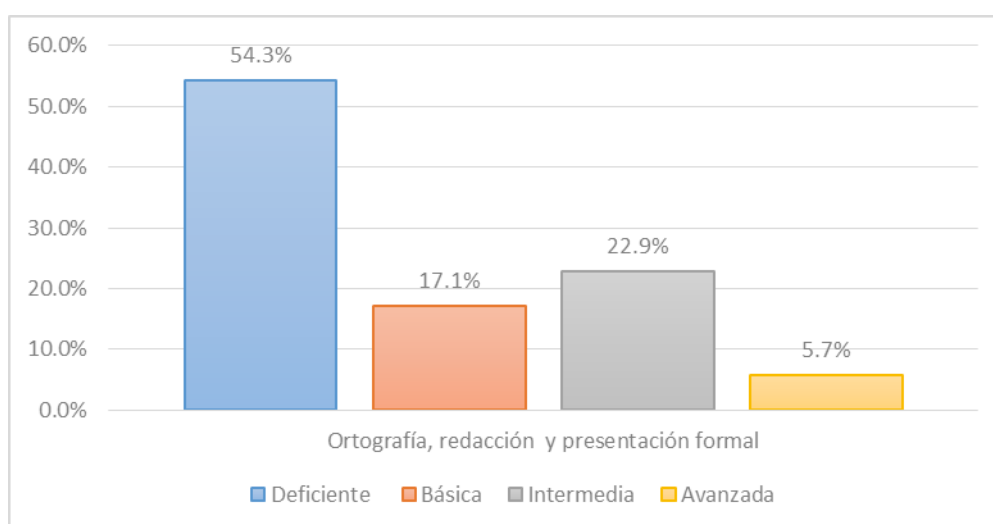


**Gráfico 6. Desempeño lector en «Nivel crítico» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

En **lectura crítica** los estudiantes muestran mejores desempeños en *relaciona el texto con otros textos* (40.0 % 'nivel básico' y 25.7 % 'nivel intermedio') que en *elabora un texto argumentativo* (25.7 % 'nivel básico' y 17.1 % 'nivel intermedio'). Es decir, las actividades de elaboración son menos logradas que las actividades de relación. A contraparte, se da un mejor desempeño en *elabora un texto argumentativo* (11.4 %) que en *relaciona el texto con otros textos* (2.9 %) en un 'nivel avanzado'. En este punto, las actividades de elaboración superan en desempeño positivo a las actividades de relación. Por otra parte, el desempeño 'deficiente' es mayor en *elabora un texto argumentativo* (45.7 %; 16 estudiantes) que en *relaciona el texto con otros textos* (31.4 %; 11 estudiantes). Vale decir, las mismas actividades de elaboración también superan, pero en desempeño negativo, a las actividades de relación.

**Tabla 7**  
**Desempeño lector en «Organización formal» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

Criterios	Organización formal								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Ortografía, redacción y presentación formal	19	54.3%	6	17.1%	8	22.9%	2	5.7%	35
<b>Total</b>		<b>54.3%</b>		<b>17.1%</b>		<b>22.9%</b>		<b>5.7%</b>	<b>35.0</b>



**Gráfico 7. Desempeño lector en «Organización formal» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

En la **organización formal del texto**, específicamente en *ortografía, redacción y presentación formal*, la brecha entre el desempeño 'deficiente' y el desempeño 'avanzado' es muy marcada: 54.5 % (19 estudiantes) en 'deficiente', y 5.7 % (2 estudiantes) en 'avanzado'. No obstante, ello, el desempeño 'intermedio' (22.9 %; 8 estudiantes) supera al desempeño 'básico' (17.1%; 6 estudiantes).

Estos datos muestran la distancia que aún mantiene el estudiante respecto a las condiciones formales de la escritura académica, esta vez, como presentación escrita de los resultados de su actividad lectora.



El mismo proceso de trasladar al plano escrito las ideas derivadas de la comprensión lectora aún no es interiorizado en sus exigencias de cuidado ortográfico y normativa formal, condiciones a tener en cuenta en situaciones de comunicación académica letrada.

Según este análisis porcentual, la competencia lectora de textos académicos es básicamente literal (en las líneas), pero no inferencial (entre líneas) ni crítica (detrás de las líneas).

Estos tres niveles son graduales y de diferente intensidad lectora, en un proceso que va de lo superficial (literal) a lo profundo (crítico) pasando por lo intermedio oculto (inferencial), y donde la lectura va desplazándose desde los espacios textuales hacia los espacios contextuales con el respaldo de los espacios intertextuales.

El texto es percibido como un sistema escrito y no como una voz que comunica pensamientos en un marco disciplinar, o que toma posición ante un sector de la realidad.

No se percibe el texto como un sistema de significados verbales conectados con significados socioculturales mediados por repertorios interpretativos, intenciones e ideologizaciones.

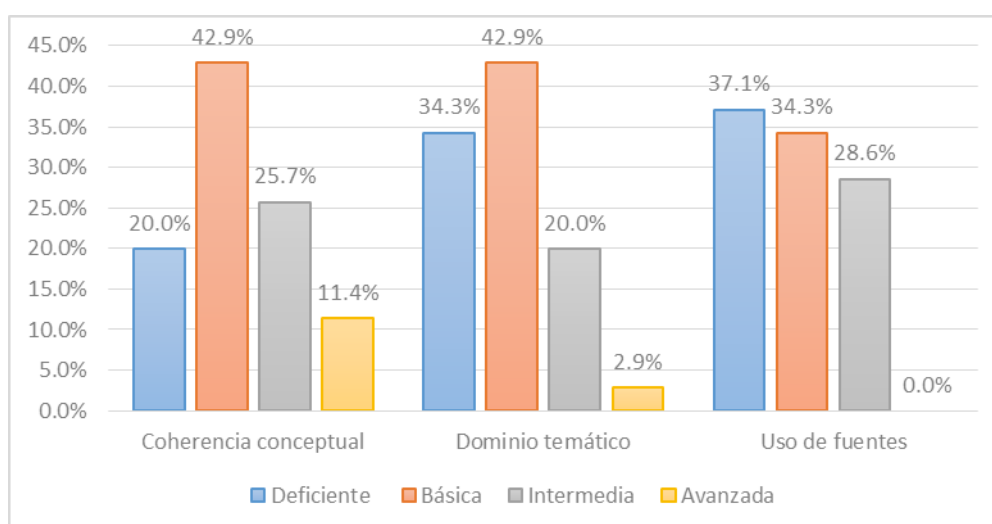
No se configura comprensivamente una versión propia del lector acerca de la macroestructura que el texto propone, ni una actitud de discusión de la posición de los autores de los textos.

### **3.1.3. Desempeño comunicativo en oralidad académica**

El desempeño comunicativo oral se examinó en dos niveles: *organización del contenido* (3 criterios: coherencia conceptual / dominio temático / uso de fuentes); y *organización formal* (4 criterios: articulación / pronunciación / kinésica y proxémica / expresividad). Por cada criterio, se establecieron 4 niveles de competencia: deficiente, básica, intermedia, avanzada.

**Tabla 8**  
**Desempeño oral en «Organización del contenido» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

Criterios	Organización del contenido								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Coherencia conceptual	7	20.0%	15	42.9%	9	25.7%	4	11.4%	35
Dominio temático	12	34.3%	15	42.9%	7	20.0%	1	2.9%	35
Uso de fuentes	13	37.1%	12	34.3%	10	28.6%	0	0.0%	35
<b>Total</b>		<b>30.5%</b>		<b>40.0%</b>		<b>24.8%</b>		<b>4.8%</b>	<b>35.0</b>

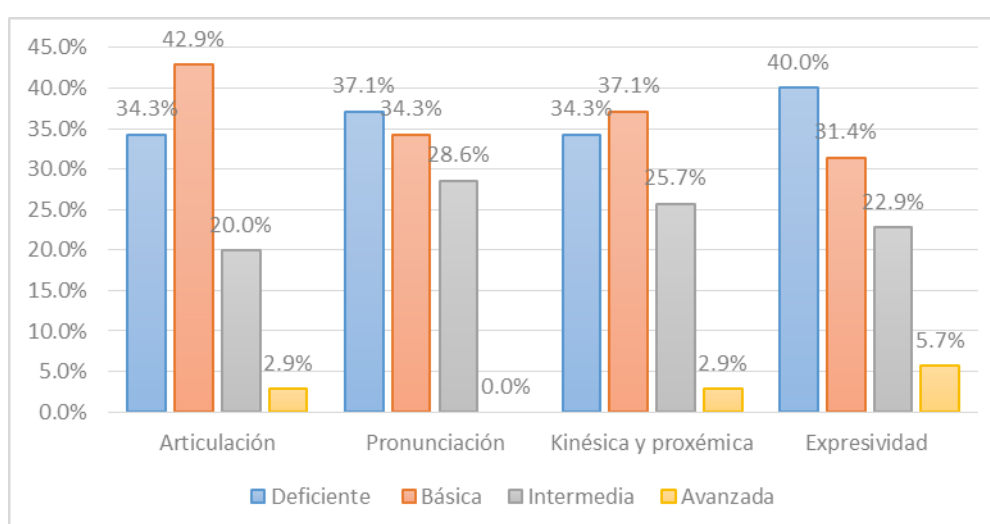


**Gráfico 8. Desempeño oral en «Organización del contenido» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

En el desempeño oral de **organización del contenido** sobresalen los resultados diagnósticos del ‘nivel básico’ en porcentajes de 42.9 % (15 estudiantes) en *coherencia conceptual*, 42.9 % (15 estudiantes) en *dominio temático*, y 37.1 % (12 estudiantes) en *uso de fuentes*. Un rasgo relevante es la ausencia de porcentaje (00 %, ningún estudiante) en ‘nivel avanzado’ en el *uso de fuentes*, situación que remarca la brecha aún no cerrada, en la comunidad académica estudiantil, de una cultura de consulta y manejo de fuentes. En esta misma línea, los porcentajes mayores de ‘deficiencia’ están referidos al *dominio temático* (34.3 %; 12 estudiantes) y al *uso de fuentes* (37.1 %; 13 estudiantes). Es relevante, al respecto, el menor resultado porcentual (20.0 %; 7 estudiantes) de ‘deficiencia’ de la *coherencia conceptual*.

**Tabla 9**  
**Desempeño oral en «Organización formal» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

Criterios	Organización formal								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Articulación	12	34.3%	15	42.9%	7	20.0%	1	2.9%	35
Pronunciación	13	37.1%	12	34.3%	10	28.6%	0	0.0%	35
Kinésica y proxémica	12	34.3%	13	37.1%	9	25.7%	1	2.9%	35
Expresividad	14	40.0%	11	31.4%	8	22.9%	2	5.7%	35
<b>Total</b>		<b>36.4%</b>		<b>36.4%</b>		<b>24.3%</b>		<b>2.9%</b>	<b>35.0</b>



**Gráfico 9. Desempeño oral en «Organización formal» de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)**

En el desempeño oral de **organización formal** destaca los altos porcentajes de regularidad del 'nivel deficiente' en *articulación* (34.3 %; 12 estudiantes), *pronunciación* (34.3 %; 13 estudiantes), *kinésica y proxémica* (34.3 %; 12 estudiantes), y *expresividad* (34.3 %; 14 estudiantes), que, en conjunto, contrastan con los bajos porcentajes del 'nivel avanzado' en esos mismos aspectos: *articulación* (34.3 %; 1 estudiante), *pronunciación* (34.3 %; 0 estudiantes), *kinésica y proxémica* (34.3 %; 1 estudiante), y *expresividad* (34.3 %; 2 estudiantes). Aun cuando estos aspectos son básicamente verbales o paraverbales, su concreción en situaciones de participación formal académica aún no está próxima de las intenciones de la educación lingüística formal.

Las producciones orales de los estudiantes, en instancias de “exposición académica”, evidencia situaciones problemáticas en el dominio del género discursivo, no hay un posicionamiento del estudiante como sujeto que expone un saber a un auditorio con fines de presentación de resultados de estudio que deben ser discutidos, o debatidos; hay una simple exteriorización de información muchas veces no comprendida; los temas no han sido profundizados en su etapa de estudio o documentación; no asoman los registros formales de exposición, relacionados con la coherencia en la organización de la información, ni el tono adecuado para comunicar un saber disciplinar; la exposición académica se reduce a un acto acumulativo información.

### 3.2. ESTRUCTURACIÓN MODÉLICA

A nivel de estructuración el MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR dispone de dos formantes organizativos: la *constitución* (*componentes* organizados en el *sílabo*), y la *secuenciación* (*estrategias* organizadas en el *guión didáctico*). El **sílabo** es el organizador microcurricular del proceso formativo en *Lectura y Redacción Universitaria*, y contiene las relaciones internas entre los *componentes del proceso formativo* a nivel de Curso. El **guión didáctico** incluye la parte más operativa de los lineamientos, transformados en instrucciones que orientan la ejecución de lo establecido en el sílabo, instrucciones concebidas en su modalidad de *secuencias* y *estrategias didácticas*.

#### 3.2.1. Constitución: componentes (sílabo)

El sílabo es el plan del curso y tiene dos dimensiones organizativas: los *componentes* y el *formato*. Los componentes estructuran su lógica interna, y el formato visibiliza su manifestación escrita como documento. Los **componentes** son: el problema formativo, el propósito formativo, el contenido formativo, el método formativo y la evaluación formativa. Cada componente se configura en las opciones curriculares institucionales:

- El problema formativo : situación de oralidad y literacidad académica.
- El propósito formativo : competencia de oralidad y literacidad académica.
- El contenido formativo : cultural oral y letrada académica.
- El método formativo : estrategia oral y letrada académica.
- La evaluación formativa : indicadores y productos orales y letrados académicos.

Estos componentes se interrelacionan e integran funcionalmente en relaciones triádicas basadas en el concepto de “leyes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Cf. Álvarez de Zayas, 2003, pp. 40-41). La **situación** real del problema (“por qué enseñar”) da lugar a la proyección de la situación ideal del **propósito** (“para qué enseñar”). La contradicción entre lo real/ideal se resuelve con la intervención del **contenido** (“qué enseñar”). A su vez, la contradicción entre el propósito y el contenido se resuelve con la mediación del **método** (“cómo enseñar”). En su desarrollo y resultados el proceso formativo es valorado, acompañado y monitoreado por la **evaluación** (“en qué juzgar lo enseñado”).

<b>POR QUÉ</b>	<b>PARA QUÉ</b>	
<b>Problema formativo</b> Situación real de la oralidad y literacidad académica universitaria	<b>Propósito formativo</b> Situación ideal de la oralidad y literacidad académica universitaria	<b>COMO</b>
<b>QUÉ</b>		<b>Método formativo</b> Estrategia oral y letrada académica universitaria
<b>Contenido formativo</b> Cultura oral y letrada académica universitaria		
<b>EN QUÉ</b>		
<b>Evaluación formativa</b> Indicadores y productos acreditables del desempeño oral y letrado académico universitario		

**Cuadro 6. Componentes formativos del sílabo**

### 3.2.2.1. Problema formativo

El **problema formativo** expone la situación real del estudiante universitario en sus desempeños orales y escritos académicos, situación que requiere de intervención docente y que deriva del diagnóstico realizado en los estudiantes como hablantes, lectores y productores académicos. Los desempeños se

diagnostican no solo como capacidades cognitivas internas, sino también como formas de participación en comunidades textuales y discursivas académicas. De tal modo, el problema formativo da una imagen real oral y escrita a nivel de “capacidades individuales” (caracterización cognitiva) y de “prácticas sociales” (caracterización sociocultural). El problema formativo de los estudiantes de Medicina Humana se expresa en el estado fáctico de los desempeños reales orales y letrados académicos. Por ejemplo, se expone una versión problemática basada en los rasgos identificados en la “concreción empírica”:

*La competencia escrita académica no se desarrolla articulando adecuadamente la planificación, textualización, revisión, edición y publicación. La búsqueda de fuentes y elaboración de un esquema de escritura se mecaniza. La construcción escrita de una macroestructura coherente y una microestructura cohesionada no se consolida es un borrador o versión final que denote una toma de posición como autor. Los procesos de revisión, edición y publicación no se profundizan o sustentan en las normas que rigen la producción y divulgación académica escrita. La escritura académica tampoco se realiza desde un conocimiento delimitado del género discursivo académico letrado.*

*La competencia lectora académica es literal (en las líneas), y no inferencial (entre líneas) ni crítica (detrás de las líneas). La lectura académica integra ni interrelaciona los espacios textuales, contextuales e intertextuales. El texto es percibido como un sistema escrito y no como una voz que comunica pensamientos en un marco disciplinar, o que toma posición ante un sector de la realidad. El texto se lee como significado verbal sin conectarlo con los significados socioculturales. El lector no construye una versión propia de la macroestructura que el texto propone, ni discute la posición del autor del texto.*

*La competencia oral académica se ejerce sin una conciencia clara del género discursivo. El estudiante no se posiciona ante el auditorio o su interlocutor como un expositor que explica un saber o discute una idea, reduciéndose la exposición o discusión a una simple exteriorización y acumulación de información, muchas veces no comprendida. Los temas explicados o discutidos no han sido profundizados en su etapa de estudio o documentación. Tampoco se perciben los registros formales de exposición, relacionados con la coherencia en la organización de la información, o el tono adecuado para comunicar un saber disciplinar.*

### **3.2.2.2. Propósito formativo**

El **propósito formativo** expone la situación ideal del estudiante universitario, situación expresada en las competencias comunicativas de comprensión y producción de textos académicos orales y escritos. La formación oral y letrada traza un punto de llegada para los estudiantes, aquel que los incorpora como participantes de comunidades textuales y discursivas académicas universitarias. La competencia de oralidad y literacidad académica es el proceso y resultado de la alfabetización académica de los estudiantes, es un saber-hacer-ser sobre objetos textuales académicos. La constitución de la competencia incluye al *sujeto participante lector-escritor-expositor* (el estudiante de Medicina) + los *procesos sociocognitivos* que marcan su hacer oral y letrado (comprende y produce) + las *actitudes* que modalizan su hacer (con originalidad y criticidad) + los objetos culturales de saber (textos académicos orales y escritos) + las *situaciones sociales, discursivas y comunicativas* de su saber-hacer (situaciones de comunicación académica y profesional en la comunidad textual y discursiva universitaria).

*El estudiante de Medicina comprende y produce con originalidad y criticidad textos académicos orales y escritos en situaciones de comunicación académica y profesional, como participante de una comunidad textual y discursiva universitaria.*

La competencia oral y letrada universitaria, por tanto, no implica solamente el desarrollo mediado y participativo de las dimensiones internas cognitivas de los estudiantes, sino también implica la actuación del estudiante en las comunidades orales y letradas universitarias, concebidas como espacios histórico-sociales de interacción académica y profesional con intenciones específicas.

El propósito formativo tiene carácter intencional: en una de sus opciones se realiza como competencia, y desde la planificación opera como punto de llegada de la ejecución del curso de *Lectura y Redacción Universitaria*.

### 3.2.2.3. Contenido formativo

El **contenido formativo** refiere la cultura oral y letrada académica universitaria que ha de ser incorporada y desarrollada como saber. El contenido agrupa los textos y discursos orales y escritos pertenecientes a géneros discursivos específicos, seleccionados como objetos de intervención para el logro del propósito formativo y la consiguiente transformación del problema. Los géneros seleccionados son: la *exposición académica*, el *debate académico*, la *monografía* y el *ensayo académico*, organizados en los formatos *explicativo* (hablado o escrito para demostrar un tema) y *argumentativo* (hablado o escrito para persuadir acerca de la validez de una toma de posición). Los textos explicativos y argumentativos se *leen* y *escriben* (literacidad académica) y se *hablan* (oralidad académica). La dimensión básica de los contenidos, como *saber*, son los *conocimientos*. En este orden:

<b>Conocimientos orales y letrados</b>
<p><i>Textos y discursos académicos orales y escritos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos explicativos y argumentativos</li> <li>• Monografía y ensayo académico.</li> <li>• Exposición académica y debate académico</li> </ul>

**Cuadro 7. Contenido oral y letrado: una dimensión**



Sin embargo, el contenido no se reduce a la dimensión del saber, sino que se abre a dos dimensiones más que inciden sobre el *saber*: la dimensión del *hacer* (el sujeto actúa sobre los conocimientos), y la dimensión del *ser* (el sujeto desarrolla su sentir en la interacción de su hacer-saber o saber-hacer). La dimensión del hacer se operativiza como *capacidades* (potencialidades internas-externas), y la dimensión del ser como *actitudes* (disposiciones para hacer algo). De esta manera, el contenido de *Lectura y Redacción Universitaria* se configura en tres dimensiones: *hacer* (capacidades orales y letradas académicas de comprensión y producción textual), *saber* (conocimientos orales y letrados académicos), *ser* (actitudes en relación con las prácticas orales y letradas académicas, actitudes de originalidad y criticidad oral y letrada). Estas tres dimensiones son parte de los desempeños orales y letrados de las comunidades textuales y discursivas universitarias.

<b>Capacidades orales y letradas</b>	<b>Conocimientos orales y letrados</b>	<b>Actitudes orales y letradas</b>
Comprende y produce	<i>Textos y discursos académicos orales y escritos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos explicativos y argumentativos</li> <li>• Monografía y ensayo académico.</li> <li>• Exposición académica y debate académico</li> </ul>	Originalidad Criticidad

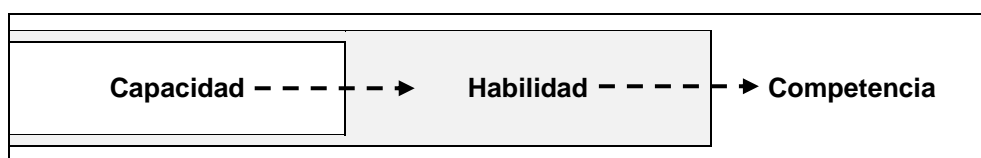
**Cuadro 8. Contenido oral y letrado: tres dimensiones**

Las capacidades corresponden al mismo espacio de la competencia, y ambas conforman la misma realidad de potencialidades y actuaciones del sujeto. En el proceso de aprendizaje del estudiante, las capacidades (punto de partida) se desarrollan como competencias (punto de llegada), cambio que se da en el lapso de la mediación didáctica del docente, y cuya cobertura abarca, en tiempo, las horas, semanas y meses de duración del curso. Esto significa que el bloque capacidad-competencia oral y letrada académica es *contenido*, pertenece a la cultura académica universitaria y se posiciona en las dimensiones personales y sociales del estudiante universitario como sujeto participante de esa cultura.

En el ordenamiento microcurricular del sílabo, sin embargo, esta relación integrada de capacidad-competencia se presenta en posiciones funcionales distintas: la competencia en la posición de *propósito formativo*, y la capacidad en la posición de *contenido formativo*. Esto porque microcurricularmente la competencia es el núcleo de la intención formativa del curso.

De otro lado, acerca de la denominación de capacidad-competencia este MODELO opta por “comprensión” y “producción”, que aun cuando tienen una fuente psicolingüística son reposicionadas en los sentidos y orientaciones de los enfoques discursivos y socioculturales de esta propuesta. La *comprensión* es un saber-hacer ante textos orales y escritos creados por otros autores. La *producción* es un saber-hacer ante textos orales y escritos creados por el propio autor.

Aún más, la unidad competencia-capacidad toma otra configuración: *habilidad*. La habilidad se sitúa en el interior del proceso de transformación de la capacidad hacia la competencia, es decir: *capacidad* → (*habilidad*) → *competencia*. La capacidad de “comprensión-producción” se desarrolla como habilidad “comprensión-producción”, y ésta se transforma en competencia “comprensión-producción”.



**Figura 3. Relación entre capacidad, habilidad y competencia**

Dado que la habilidad interviene en el espacio de tránsito de la capacidad hacia competencia, resulta más operativa de cara al logro formativo, “más didáctica”, realizable o ejecutable. Por ello, de un lado, se la especifica en los *procesos* implicados en la capacidad: *analiza-interpreta-crítica* (capacidad de comprensión letrada); *planifica-textualiza-revisa-edita* (capacidad de producción letrada); *planifica-interactúa* (capacidad de producción-comprensión oral), pues de ese modo permitirá organizar la secuencialidad que asumirá el curso. De

otro lado, de acuerdo con esa distinta pertenencia y función se las distribuye *secuencialmente*: lectura académica (leer) → escritura académica (escribir) → oralidad académica (hablar/escuchar).

	Habilidades académicas letradas y orales
<i>Lectura académica</i>	Analiza Interpreta Crítica
<i>Escritura académica</i>	Planifica Textualiza Revisa Edita
<i>Oralidad académica</i>	Planifica Interactúa

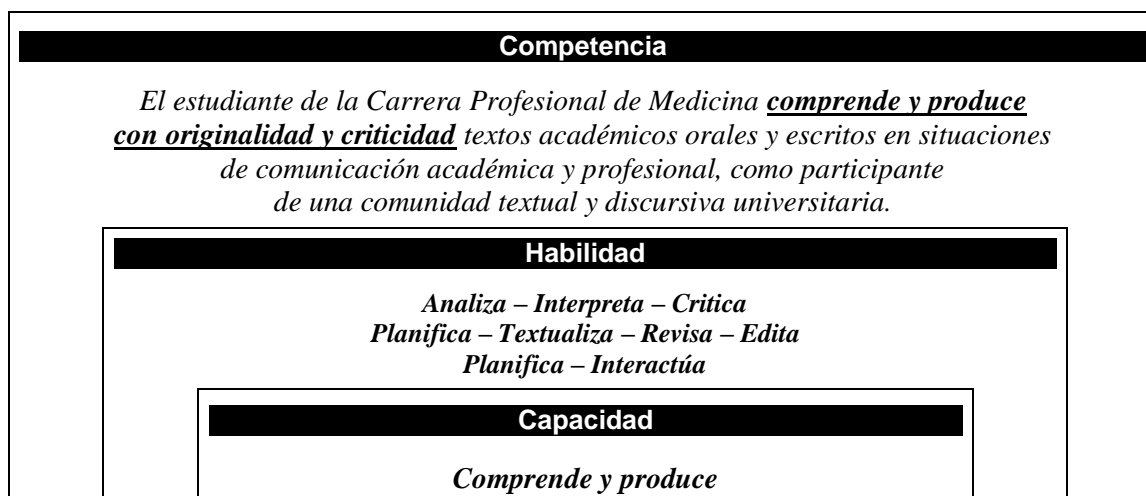
Figura 4. Distribución secuencial de las habilidades orales y letradas

Así, pues, el ordenamiento *capacidad* → *habilidad* → *competencia* ocupa distintas ubicaciones funcionales en la configuración del sílabo: la capacidad como *contenido*, la habilidad como *secuencia*, la competencia como *propósito*. Esta ubicación es *microcurricular*, propia de la **planificación** del curso (de arriba hacia abajo, por derivación: la competencia es punto de partida).



Figura 5. Relación derivativa entre competencia, capacidad y habilidad

El orden *didáctico*, propio de la **ejecución** del curso, sin embargo, es éste (de abajo hacia arriba, por realización: la competencia es punto de llegada):



**Figura 6. Relación ejecutiva entre capacidad, habilidad y competencia**

Asimismo, en la dimensión del *conocimiento* el contenido es presentado organizativamente en sus niveles de *tema* y *subtemas*, cuya concreción deriva del *núcleo cognoscitivo* (saber) planteado en la competencia.

Los *textos académicos orales y escritos* se ordenan luego en tres bloques generales, según su pertenencia a la *lectura académica* (LA), *escritura académica* (EA) u *oralidad académica* (OA):

- I. Textos explicativos y textos argumentativos ... (LA)
- II. Monografía y ensayo académico ... (EA)
- III. Exposición académica y debate académico ... (OA)

El *texto académico* es la unidad básica de trabajo formativo, debido a su condición de unidad comunicativa y soporte estructural del discurso. Según ello, las competencias, capacidades y habilidades se forman en relación con ese objeto cultural (oral y letrado).

Se toma como base los textos de tipología **explicativa** (demostrativos) y **argumentativa** (persuasivos). A partir de ellos se delimitan cuatro géneros, dos orales y dos letrados: en lo oral, la **exposición académica** (explicativa) y el **debate académico** (argumentativo); en lo letrado, la **monografía** (explicativa) y el **ensayo académico** (argumentativo).

Los bloques temáticos menores o *subtemas* se enmarcan en el enfoque comunicativo, discursivo, sociocultural, interdisciplinar, cuya idea rectora es la siguiente:

*En un contexto y situación comunicativa un autor/expositor (con identidad y posicionamiento) interactúa con un lector/auditorio (con identidad y posicionamiento), a través de un texto interrelacionado con un sistema de intertextos, y estructuralmente conformado por una tipología (superestructura), un sistema de significados (contenido, macroestructura) y un sistema de formas (estrategias, microestructuras), para cumplir con un propósito comunicativo.*

Esta concepción de la interacción académica oral y letrada se operativiza en el siguiente patrón de categorías comunicativas:

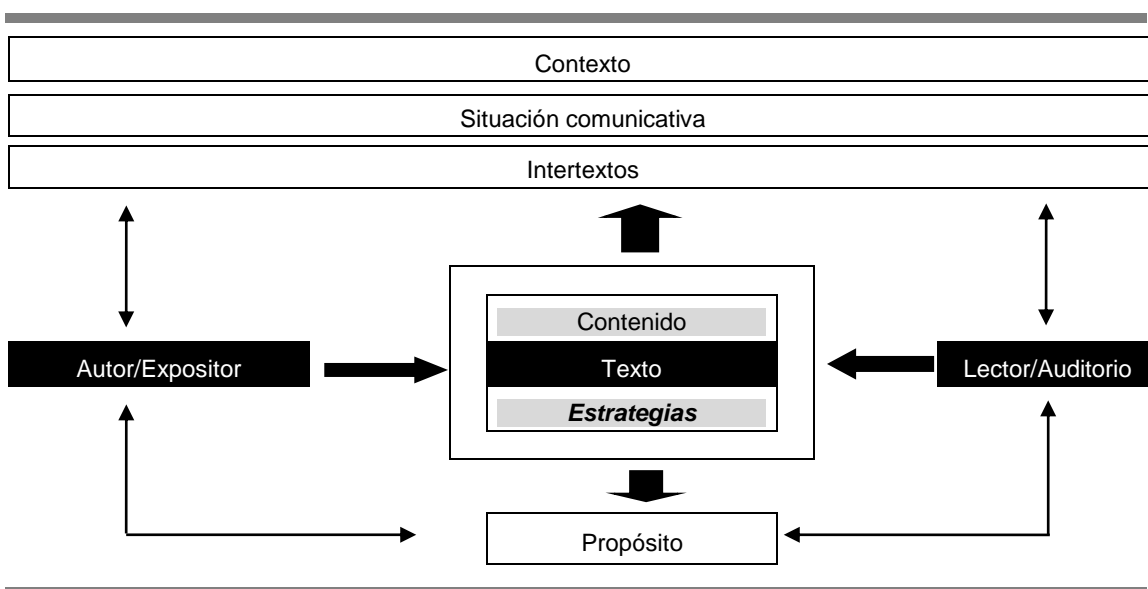


Figura 7. Patrón comunicativo de la oralidad y literacidad

Según este patrón comunicativo, los subtemas se ordenan del siguiente modo:

### **I. Textos explicativos y textos argumentativos (LA)**

Situación explicativa	Situación argumentativa
Propósito explicativo	Propósito argumentativo
Estructura explicativa	Estructura argumentativa
Estrategias explicativas	Estrategias argumentativas
Contenido explicativo	Contenido argumentativo
Identidad y posición del autor	Identidad y posición del autor
Identidad y posición del lector	Identidad y posición del lector
Contexto explicativo	Contexto argumentativo
Intertextos	Intertextos

### **II. Monografía y ensayo académico (EA)**

Situación explicativa	Situación argumentativa
Propósito explicativo	Propósito argumentativo
Selección / Documentación tema	Planteamiento de controversia
Estructura monográfica	Estructura argumentativa
. Introducción / tematización	. Tesis / antítesis
. Problematización	. Argumentos / contraargumentos
. Explicación	. Premisas / soportes / respaldos
. Conclusión	. Conclusión / reserva u objeción
Estrategias explicativas	Estrategias argumentativas
Identidad y posición del autor	Identidad y posición del autor
Identidad y posición del lector	Identidad y posición del lector
Contexto explicativo	Contexto argumentativo
Intertextos	Intertextos
Normativa académica	Normativa académica

### **III. Exposición académico y debate académico (OA)**

Situación expositiva	Situación controversial
Propósito expositivo	Propósito argumentativo
Preparación	Preparación
Organización	Organización
Estructura expositiva	Estructura argumentativa
. Presentación	. Confrontación
. Interacción	. Apertura
. Discusión	. Argumentación
. Conclusión	. Conclusión
Estrategias expositivas	Estrategias argumentativas
Identidad y posición del autor	Identidad y posición del autor
Identidad y posición del lector	Identidad y posición del lector
Contexto expositivo	Contexto argumentativo
Intertextos	Intertextos

El sistema de subtemas en cada tipo de texto y género académico se alinean en el patrón comunicativo, y atienden no solamente las estructuras textuales (esquema + contenido + estrategias) sino también los factores interactivos

(situación comunicativa + identidad y posicionamiento del autor/expositor + identidad y posicionamiento del lector/auditorio + propósito), los factores socioculturales (comunidades, contextos), la trama de otros textos que dialogan con el texto en instancias de comprensión o producción (intertextos), y las normas que rigen la organización textual académica (normativa).

En suma, los conocimientos de *Lectura y Redacción Universitaria* ocupan distintos niveles de sistematicidad: *saber núcleo* (a nivel de competencia), *temas* (a nivel de contenido), *subtemas* (a nivel de secuencias).

<b>SABER NÚCLEO</b>	
<b>Conocimientos orales y letrados académicos en la <i>competencia</i></b>	
<p><i>El estudiante de la Carrera Profesional de Medicina comprende y produce con originalidad y criticidad <b>textos académicos orales y escritos en situaciones de comunicación académica y profesional</b>, como participante de una comunidad textual y discursiva universitaria.</i></p>	
<b>TEMAS</b>	
<b>Conocimientos orales y letrados académicos en el <i>contenido</i></b>	
<p><b><u>Textos y discursos académicos orales y escritos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos explicativos y argumentativos</li> <li>• Monografía y ensayo académico.</li> <li>• Exposición académica y debate académico</li> </ul>	
<b>SUBTEMAS</b>	
<b>Conocimientos orales y letrados académicos en las <i>secuencias</i></b>	
<p><b><u>Textos explicativos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación explicativa</li> <li>• Propósito explicativo</li> <li>• Estructura explicativa</li> <li>• Estrategias explicativas</li> <li>• Contenido explicativo</li> <li>• Identidad y posición del autor</li> <li>• Identidad y posición del lector</li> <li>• Contexto explicativo</li> <li>• Intertextos</li> </ul>	<p><b><u>Textos argumentativos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación argumentativa</li> <li>• Propósito argumentativo</li> <li>• Estructura argumentativa</li> <li>• Estrategias argumentativas</li> <li>• Contenido argumentativo</li> <li>• Identidad y posición del autor</li> <li>• Identidad y posición del lector</li> <li>• Contexto argumentativo</li> <li>• Intertextos</li> </ul>
<p><b><u>Monografía</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación explicativa</li> <li>• Propósito explicativo</li> <li>• Selección del tema</li> <li>• Documentación del tema</li> <li>• Estructura monográfica <ul style="list-style-type: none"> <li>. Introducción / tematización</li> <li>. Problematización</li> <li>. Explicación / conclusión</li> </ul> </li> </ul>	<p><b><u>Ensayo académico</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación argumentativa</li> <li>• Propósito argumentativo</li> <li>• Planteamiento de controversia</li> <li>• Estructura argumentativa <ul style="list-style-type: none"> <li>. Tesis/antítesis</li> <li>. Argumentos / contraargumentos</li> <li>. Premisas / soportes / respaldos</li> <li>. Conclusión / reserva / objeción</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias explicativas</li> <li>• Identidad y posición autor / lector</li> <li>• Contexto explicativo</li> <li>• Intertextos</li> <li>• Normativa académica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias argumentativas</li> <li>• Identidad y posición autor / lector</li> <li>• Contexto explicativo</li> <li>• Intertextos</li> <li>• Normativa académica</li> </ul>
<p><b><u>Exposición académica</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación expositiva</li> <li>• Propósito expositivo</li> <li>• Preparación / intertextos / organización</li> <li>• Estructura expositiva <ul style="list-style-type: none"> <li>. Presentación</li> <li>. Interacción / discusión / conclusión</li> </ul> </li> <li>• Estrategias expositivas</li> <li>• Identidad y posicionamiento autor / lector</li> <li>• Contexto expositivo</li> </ul>	<p><b><u>Debate académico</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación controversial</li> <li>• Propósito argumentativo</li> <li>• Preparación / intertextos / organización</li> <li>• Estructura argumentativa <ul style="list-style-type: none"> <li>. Confrontación / apertura</li> <li>. Argumentación / conclusión</li> </ul> </li> <li>• Estructuras argumentativas</li> <li>• Identidad y posicionamiento autor/lector</li> <li>• Contexto argumentativo</li> </ul>

**Cuadro 9. Sistemática de los conocimientos de *Lectura y Redacción Universitaria***

### 3.2.2.4. Método formativo

El **método formativo** designa la ruta o modo de puesta en acción del curso. En sentido estricto, el método implica poner en marcha las capacidades → habilidades → competencia (hacer) en relación con el conocimiento núcleo ↔ temas ↔ subtemas (saber), integrando las actitudes (ser). La relación entre hacer-saber-ser es dinamizada por el componente *método*.

El MODELO propone que dicha dinamización se realiza mediante una **estrategia secuencial e integral**, en que la lectura, escritura y oralidad se activan en distintos momentos eslabonados con la hegemonía de una de ellas y la complementariedad de los dos restantes:

Práctica hegemónica	Prácticas complementarias
<i>Secuencia 1:</i> lectura académica	...oralidad /escritura
<i>Secuencia 2:</i> escritura académica	... oralidad / lectura
<i>Secuencia 3:</i> oralidad académica	... lectura / escritura

Es decir, las tres prácticas avanzan integradas, pero en cada momento del avance una práctica predomina sobre las otras dos.



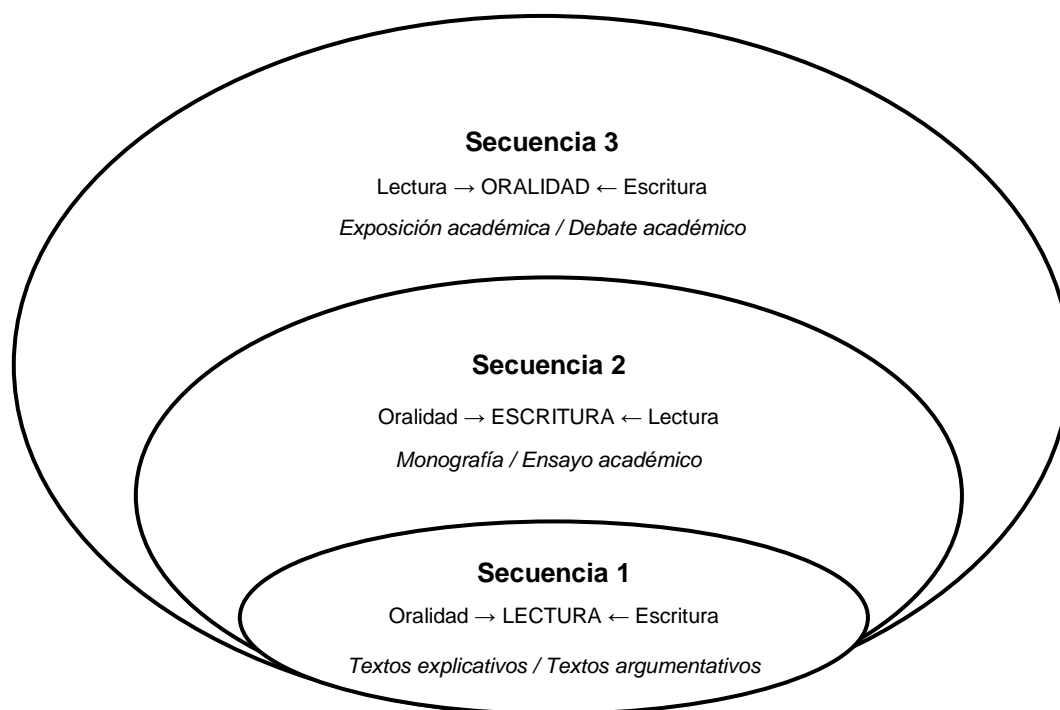
- En la primera secuencia el centro de trabajo formativo es la *lectura* (de textos explicativos y argumentativos) y en ese proceso lector intervienen como respaldo la oralidad (en la discusión de los textos) y la escritura (mediante toma de apuntes, subrayados, esquematizaciones, reportes);
- en la segunda secuencia la centralidad formativa es la *escritura* (de monografías y ensayos académicos) y en ese proceso escrito intervienen complementariamente la oralidad (en la discusión de los temas) y la lectura (en la búsqueda de documentación y en la comprensión de los intertextos);
- en la tercera secuencia el centro de labor formativa es la *oralidad* (exposición académica y debate académico), con el apoyo de la lectura (búsqueda de información) y la escritura (planificación, esquematización, toma de apuntes).

Gráficamente: oralidad-LECTURA-escritura (secuencia 1); oralidad-ESCRITURA-lectura (secuencia 2); lectura-ORALIDAD-escritura (secuencia 3).

La propuesta secuencial central se inicia con la *lectura*, pasa a la *escritura* y concluye con la *oralidad*, pero sin decisiones que cancelen o cierren una secuencia para dar pase a la secuencia siguiente, sino, al contrario, el planteamiento consiste en que los resultados de lo leído analíticamente, interpretativa y críticamente en distintos textos explicativos y argumentativos sobre temática médica (en la secuencia 1) pase a ser la base temática para el proceso de producción escrita de la monografía y el ensayo (en la secuencia 2), y a su vez, los resultados de lo escrito como monografía y ensayo sea la base para la comprensión-producción oral de la exposición académica y el debate académico (en la secuencia 3).

En este modo de encarar metodológicamente el desarrollo de *Lectura y Redacción Universitaria* la secuencialidad-integralidad sigue un solo recorrido, adecuado a la lógica del desarrollo de una *competencia*, no es un recorrido fragmentado instructivo tema a tema, sino secuencial e integrado, permanente

y gradual: capacidad → habilidad → competencia. Leer, escribir y hablar son modalidades de un solo proceso académico-verbal. En esta opción, el *curso* adquiere su condición de proceso formativo que sigue precisamente su “curso”, es decir, que transita y recorre secuencialmente hacia el logro de un propósito formativo.



**Figura 8. Estrategia secuencial e integral**

Por tanto, el curso de *Lectura y Redacción Universitaria* se organiza estratégicamente en un sistema global de tres secuencias didácticas conformadas por la lectura académica, la escritura académica y la oralidad académica, las cuales operan eslabonadas: lo leído sirve de base para lo escrito, y lo escrito sirve de base para lo hablado.

Las tres secuencias tienen dos rutas de desarrollo: una *ruta explicativa*, y otra *ruta argumentativa*.

- La **ruta explicativa** parte de la lectura analítica, interpretativa y crítica de *textos explicativos* y *argumentativos*, pasa a la escritura de una *monografía*, y concluye con la presentación de una *exposición académica*.

- La **ruta argumentativa** parte de la lectura analítica, interpretativa y crítica de *textos argumentativos* y *explicativos*, pasa a la escritura de un *ensayo académico*, y concluye con la ejecución de un *debate académico*.

En cada secuencia didáctica se vincula el desarrollo de las *habilidades comunicativas orales y letradas académicas* (hacer) con los *textos académicos* (saber) y las *actitudes académicas* (ser). Las actitudes académicas son la originalidad y criticidad, y su lógica cubre globalmente el lapso de las tres secuencias.

Cada secuencia, por ende, tiene esta relación, por ejemplo:

**a)** “En la secuencia de lectura académica el estudiante de Medicina [y de toda Carrera Profesional de USS] analiza, interpreta y critica textos explicativos y argumentativos, con originalidad y criticidad”;

**b)** “En la secuencia de escritura académica el estudiante de Medicina [y de toda Carrera Profesional de USS] planifica, textualiza, revisa y edita monografías y ensayos académicos, con originalidad y criticidad”;

**c)** “En la secuencia de oralidad académica el estudiante de Medicina [y de toda Carrera Profesional de USS] planifica e interactúa en una exposición académica y un debate académico, con originalidad y criticidad”.

Secuencias Didácticas	HACER	SABER		SER
	Habilidades académicas	Textos académicos orales y letrados académicos		Actitudes académicas
		<i>Ruta explicativa</i>	<i>Ruta argumentativa</i>	
<b>Secuencia 1</b> <b>LECTURA ACADÉMICA</b>	Analiza Interpreta Critica	<u><b>Textos explicativos</b></u> Situación explicativa. Propósito explicativo. Estructura explicativa. Estrategias explicativas. Contenido explicativo. Identidad y posición del autor. Identidad y posición del lector. Contexto explicativo. Intertextos.	<u><b>Textos argumentativos</b></u> Situación argumentativa. Propósito argumentativo. Estructura argumentativa. Estrategias argumentativas. Contenido argumentativo. Identidad y posición del autor. Identidad y posición del lector. Contexto argumentativo. Intertextos.	Originalidad Criticidad
<b>Secuencia 2</b> <b>ESCRITURA ACADÉMICA</b>	Planifica Textualiza Revisa Edita	<u><b>Monografía</b></u> Situación explicativa. Propósito explicativo. Selección del tema. Documentación del tema. Estructura monográfica (Introducción / tematización. Problematización. Explicación / conclusión). Estrategias explicativas. Identidad y posición autor / lector. Contexto explicativo. Intertextos. Normativa académica.	<u><b>Ensayo académico</b></u> Situación argumentativa. Propósito argumentativo. Planteamiento de controversia. Estructura argumentativa (Tesis/antítesis. Argumentos / contraargumentos. Premisas / soportes / respaldos. Conclusión / reserva / objeción). Estrategias argumentativas. Identidad y posición autor / lector. Contexto explicativo. Intertextos. Normativa académica.	
<b>Secuencia 3</b> <b>ORALIDAD ACADÉMICA</b>	Planifica Interactúa	<u><b>Exposición académica</b></u> Situación expositiva. Propósito expositivo. Preparación / intertextos / organización. Estructura expositiva (Presentación. Interacción / discusión / conclusión). Estrategias expositivas. Identidad y posicionamiento autor / lector. Contexto expositivo.	<u><b>Debate académico</b></u> Situación controversial. Propósito argumentativo. Preparación / intertextos / organización. Estructura argumentativa (Confrontación / apertura. Argumentación / conclusión). Estrategias argumentativas. Identidad y posicionamiento autor/lector. Contexto argumentativo.	

**Cuadro 10. Vinculación se hacer-saber-ser oral y letrado en cada secuencia didáctica**

Cada secuencia didáctica tiene sus respectivos **productos de aprendizaje textual académico**, expresados en los reportes de lectura académica, escritura académica y oralidad académica.

Los productos de aprendizaje condensan los desempeños de los estudiantes, su realización es acompañada permanentemente por el docente, y su resultado no es la expresión de una tarea asignada sino de la participación y agencia desarrollada por el propio estudiante en el lapso del curso, como integrante activo de una comunidad universitaria textual y discursiva. Su condición de resultados de aprendizaje determina que los *productos* se conviertan en evidencia de evaluación.

Secuencias Didácticas	HACER	SABER		SER	Productos de aprendizaje
	Habilidades académicas	Textos académicos orales y letrados académicos		Actitudes académicas	
		<i>Ruta explicativa</i>	<i>Ruta argumentativa</i>		
Secuencia 1 <b>LECTURA ACADÉMICA</b>	Analiza Interpreta Crítica	<u>Textos explicativos</u> (...)	<u>Textos argumentativos</u> (...)	Originalidad Crítica	Reporte de lectura académica
Secuencia 2 <b>ESCRITURA ACADÉMICA</b>	Planifica Textualiza Revisa Edita	<u>Monografía</u> (...)	<u>Ensayo académico</u> (...)		Reporte de escritura académica
Secuencia 3 <b>ORALIDAD ACADÉMICA</b>	Planifica Interactúa	<u>Exposición académica</u> (...)	<u>Debate académico</u> (...)		Reporte de oralidad académica

**Cuadro 11. Productos de aprendizaje según cada secuencia didáctica**

Las secuencias didácticas se realizan en las **sesiones didácticas** o interacciones entre docente y estudiantes en tiempos y espacios prefijados atendiendo a propósitos formativos, interactuando en torno a contenidos formativos, usando estrategias e instrumentos formativos.

El tiempo administrativo de las sesiones no ha de imponerse a la lógica de la competencia sino, al contrario, la lógica de las competencias ha de predominar sobre el tiempo administrativo de las sesiones. Varias sesiones dan cobertura al desarrollo de la competencia. Las sesiones tienen límites cronológicos (una hora de inicio y una hora de culminación general para todos los estudiantes), la competencia tiene límites pedagógicos (un momento de inicio y un momento de

aparente cierre para cada estudiante). Las sesiones no son temáticas, sino basadas en el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad académicas. *Lectura y Redacción Universitaria* tiene un total de 17 sesiones, de 06 horas cada sesión, en un lapso de 17 semanas, tiempo de duración del ciclo de estudios. El total de horas del curso es de 102, de las cuales, 18 horas se dedican a las evaluaciones parcial, final y de rezagados o desaprobados, siguiendo las normas de la institución.

En las **sesiones de lectura académica** (*literacidad*) la docente y los estudiantes seleccionan y leen textos explicativos y argumentativos sobre temas de la profesión médica. El profesor expone y ejemplifica los conceptos básicos sobre esos textos y acompaña el proceso de lectura académica. En la **lectura académica del texto explicativo** se incide en la situación comunicativa en que participa el texto que se lee, destacando su propósito e intención comunicativa *demostrativa*, estableciendo sobre esa base los componentes de su estructura secuencial 'explicativa' (tematización, problematización, explicación, conclusión evaluativa), identificando la función textual de las estrategias 'explicativas', adecuándolas a la intención comunicativa del texto, además de inferir desde los datos del texto, las identidades y posicionamientos del autor y lector. El resultado de este proceso es un reporte de lectura académica que los estudiantes realizarán individualmente según los lineamientos considerados en la guía de lectura académica explicativa. En la **lectura académica del texto argumentativo** se incide en la situación comunicativa en que participa el texto que se lee, destacando su propósito e intención comunicativa *persuasiva*, estableciendo sobre esa base los componentes de su estructura secuencial o superestructura 'argumentativa' (tesis / antítesis, argumentos / soportes / contraargumentos, premisa / respaldos; conclusión / objeción), identificando la función textual de las estrategias 'argumentativas', adecuándolas a la intención comunicativa del texto, además de inferir, igualmente, desde el texto, las identidades y posicionamientos del autor y lector. El resultado de este proceso es un reporte

de lectura académica que los estudiantes realizarán individualmente según los lineamientos considerados en la guía de lectura académica argumentativa.

En las **sesiones de escritura académica** (*literacidad*) la docente y los estudiantes, a partir de la comprensión académica explicativa y argumentativa del tema médico, participan en la escritura de una *monografía* (producción de un texto explicativo) y un *ensayo académico* (producción de un texto argumentativo). En la **escritura académica de la monografía 'explicativa'** se incide en el desarrollo de un tema médico mediante la *indagación documental*, cuyo resultado es un reporte de escritura académica que los estudiantes realizarán individualmente según los lineamientos considerados en la *guía de escritura académica explicativa* ('monográfica'): selección del tema; documentación del tema; introducción; tematización; problematización; explicación; conclusión; normativa académica. En este proceso el estudiante se empodera de las instancias de planificación, textualización, revisión y edición de la monografía. En la **escritura académica del ensayo académico 'argumentativo'** se incide en el desarrollo de un tema médico mediante la *reflexión controversial*, cuyo resultado es un reporte de escritura académica que los estudiantes realizarán individualmente según los lineamientos considerados en la *guía de escritura académica argumentativa* ('ensayística'): planteamiento de controversia; tesis / antítesis; argumentos / contraargumentos; premisas; soportes / respaldos; conclusión; reserva / objeción; normativa académica. En este proceso el estudiante se empodera de las instancias de planificación, textualización, revisión y edición del ensayo académico.

En las **sesiones de oralidad académica**, lo escrito en la monografía (explicativa) y en el ensayo (argumentativo), la docente y los estudiantes lo trasladan a la interacción oral monológica de la *exposición académica* (explicativa), y a la interacción oral dialógica del *debate académico* (argumentativo). En la **exposición académica 'explicativa'** se incide precisamente en la divulgación oral del tema médico abordado en la

monografía, siguiendo un patrón de organización y realización conformado por la situación expositiva, la preparación y organización de la exposición, la presentación y la interacción con el auditorio. En la exposición académica el estudiante se desempeña como un interlocutor que explica el tema monográfico. En el **debate académico 'argumentativo'** se focaliza en la discusión oral de los temas médicos abordados en los ensayos, siguiendo un patrón de organización y realización conformado por la situación controversial, la confrontación, la apertura, la argumentación y la conclusión.

### 3.2.2.5. Evaluación formativa

La **evaluación formativa** es componente silábico que valora permanente los desempeños de los estudiantes como lectores y productores de textos académicos orales y escritos, concretada básicamente en los indicadores de desempeño (referencias valorativas del proceso y resultado de transformación capacidad → habilidad → competencia), y en los productos acreditables de cada secuencia estratégica (reportes finales orales y letrados académicos de autoría de los estudiantes con el acompañamiento docente). Concretamente, se evalúa los reportes parciales y finales de oralidad y literacidad académica, específicamente, el reporte de lectura académica, el reporte de escritura académica (monografía, ensayo), y el reporte de oralidad académica (exposición académica, debate académico). La evaluación permite tomar decisiones acerca del desarrollo de la estrategia de alfabetización académica. La evaluación se ordena en un **sistema** que incluye, de un lado, el objeto de evaluación, los criterios de evaluación, los indicadores de desempeño y las evidencias de desempeño, y de otro lado, la escala, técnica, instrumentos, momentos y tipo de evaluación.

El **objeto de evaluación** es la unidad capacidad-habilidad-competencia, operativamente presentada en su realización específica de *habilidades letradas y orales*, en el orden secuencial decidido para el curso, pues las habilidades están conectadas con el desarrollo metodológico estratégico de la



alfabetización académica: habilidades de lectura académica → habilidades de escritura académica → habilidades de oralidad académica.

La valoración de los objetos de evaluación se realiza mediante los **criterios de evaluación** o puntos referenciales de valoración, condiciones de exigencia para cada habilidad letrada y oral: **a)** la comprensión de textos escritos académicos es evaluada con los criterios de *coherencia* (en análisis lector), *adecuación* (en interpretación lectora) y *toma de posición* (en crítica lectora); **b)** la producción de textos escritos académicos es evaluada con los criterios de *orden* (en planificación escrita), *coherencia* (en textualización escrita), *calidad* (en revisión) y *normatividad* (en edición); **c)** la producción-comprensión de textos escritos académicos es evaluada con los criterios de *orden* (en planificación oral) y *adecuación* (en interacción oral).

Los criterios de evaluación permiten ordenar un sistema de **indicadores de evaluación**, referencias puntuales que marcan la evidencia de los desempeños de los estudiantes en las situaciones formativas de literacidad y oralidad académica. Por *desempeño* se entiende las acciones de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes según las habilidades consideradas. Se establece uno o más indicadores por cada criterio de evaluación establecido.

El conjunto de indicadores, criterios y objeto, se visualizan en las **evidencias** de desempeños letrado y oral de los estudiantes. Las evidencias específicas, son: reporte de lectura de textos explicativos; reporte de lectura de textos argumentativos; escritura de monografía; escritura de ensayo; interacción en exposición académica; interacción en debate académico.

Objeto de evaluación		Criterios de evaluación	Indicadores de desempeño	Evidencias
Comprende textos académicos escritos	Analiza	Coherencia	Identifica las situaciones comunicativas explicativa y argumentativa de los textos.	Reporte de lectura de textos explicativos
			Establece los propósitos explicativo y argumentativo de los textos.	
			Segmenta las estructuras explicativa y argumentativa de los textos.	
			Organiza los contenidos explicativo y argumentativo de los textos.	
	Interpreta	Adecuación	Identifica las estrategias explicativas y argumentativas del texto.	Reporte de lectura de textos argumentativos
			Deduce la identidad y posicionamiento del enunciador del texto.	
			Infiere el contexto del texto y relaciona el texto con sus intertextos.	
	Critica	Toma de posición	Infiere el sentido de los textos explicativo y argumentativo.	
			Expone puntos de vista antes las tensiones de los textos.	
Produce textos académicos escritos	Planifica	Orden	Evalúa la ideología que subyace tras las líneas de los textos.	Escritura de monografía Escritura de ensayo
			Selecciona el tema de escritura a partir de los resultados de lectura académica.	
	Textualiza	Coherencia	Elabora un esquema de escritura monográfica y ensayística.	
			Indaga y procesa documentación pertinente para el tema de escritura.	
			Escribe la introducción, tematización, problematización, explicación y conclusión evaluadora de la monografía.	
	Revisa	Calidad	Escribe el asunto controversial, la tesis/antítesis, los argumentos/contraargumentos, las premisas, los soportes/respaldos, las conclusiones y la reserva/objeción del ensayo académico.	
			Ejecuta la revisión por pares de los borradores de la monografía y el ensayo.	
Edita	Normatividad	Efectúa la edición del texto según las formas y normas de escritura académica.		
Produce-comprende textos académicos orales	Planifica	Orden	Prepara la información de la exposición académica y el debate académico.	Interacción en exposición académica Interacción en debate académico
			Organiza adecuadamente las estructuras de los eventos de exposición y debate.	
	Interactúa	Adecuación	Participa en una situación expositiva académica presentando-explicando el tema e interactuando o discutiendo lo expuesto a partir de las preguntas del auditorio.	

**Cuadro 12. Sistema de evaluación: objeto, criterios, indicadores, evidencias**

La **escala valorativa** es la graduación de los valores cualitativos y cuantitativos que permiten ‘medir’ el resultado global de aprendizaje, ubicando al estudiante en un punto de su proceso de aprendizaje. La escala propuesta va de *óptimo* a *pésimo*, en un sistema vigesimal de 00 a 20: óptimo (20-18), bueno (17-15), regular (14-11), malo (10-08), pésimo (07-00).

La **técnica de evaluación** determina el procedimiento concreto de evaluación, con el que se ejecuta la mira de los indicadores. La técnica elegida es la *observación sistemática* o proceso de constatación directa de los desempeños letrados y orales académicos.

Los criterios, indicadores y técnica de evaluación se anotan en los **instrumentos de evaluación**, herramientas escritas usadas para el registro de los datos de desempeño letrado y oral, en instancias de inicio, proceso y salida

del aprendizaje en el curso. Para el inicio, los instrumentos son las Fichas de desempeño escrito oral y letrado usados en el diagnóstico de esta investigación (**Anexos 08; 09; 10**). Para el proceso y salida el instrumento de evaluación elegido es la *rúbrica*, llamada también *matriz de valoración*, herramienta que *establece parámetros graduales de desempeño, y que favorece la autoevaluación de los estudiantes, del mismo modo, facilita la valoración del desempeño del estudiante en materias y temas complejos, y permite observar cómo va aprendiendo el estudiante, favoreciendo el autoanálisis de sus propio aprendizaje y el de sus compañeros, facilita la coevaluación y retroalimentación en el grupo de aprendizaje* (Cf. Secretaría Académica, s. f., p. 7).

Los **momentos de evaluación** son las instancias en que el aprendizaje del estudiante es evaluado. Se considera los momentos de *inicio, proceso y salida*. La evaluación de inicio es de orden diagnóstico; la evaluación de proceso acompaña el desarrollo secuencial del aprendizaje; la evaluación de salida valora el aprendizaje en la instancia culminativa del curso.

El **tipo de evaluación** define la posición del sujeto evaluador respecto al sujeto evaluado. El curso incluye la *autoevaluación* (el sujeto evaluador y el sujeto evaluado es la misma persona, en este caso, el estudiante); la *coevaluación* (el sujeto evaluador es un estudiante y el sujeto evaluado es otro estudiante), y la *heteroevaluación* (el sujeto evaluador es el docente y el sujeto evaluado es el estudiante).

Escala de evaluación	Técnica de evaluación	Instrumento de evaluación	Momentos de evaluación	Tipo de evaluación
Óptimo (20-18) Bueno (17-15) Regular (14-11) Malo (10-08) Pésimo (07-00)	Observación sistemática	Ficha de desempeño oral y letrado académico  Rúbrica	Inicio  Proceso  Salida	Autoevaluación  Coevaluación  Heteroevaluación

**Cuadro 13. Sistema de evaluación: escala, técnicas, instrumento, momentos, tipo**

En la obtención del **promedio final** que indica el aprendizaje oral y letrado de los estudiantes, por ende, intervienen calificaciones asignadas al Reporte de lectura académica, el Reporte de escritura académica y el Reporte de oralidad académica. Este bloque de resultados cuantitativos de evaluación se promedia con el resultado obtenido de los exámenes normados por la institución: Examen parcial (décima semana) y Examen final (decimosexta semana). Para ser evaluado el estudiante debe cumplir con ciertos **requisitos de evaluación**, ordenados en relación con las asistencias y la aprobación. Así:

**a) respecto a las asistencias**, el estudiante que acumula el 30 % de inasistencias será inhabilitado del Curso; la justificación de inasistencias se realiza en la Dirección de Escuela; para el caso, se presenta los documentos que sustentan la inasistencia;

**b) respecto a los requisitos de aprobación**, la participación activa y obligatoria en las actividades programas; la presentación de reportes de literacidad y oralidad académica.

La **nota mínima** de aprobación del Curso es 11 (once).

Según estas consideraciones operativas del MODELO el formato de sílabo se propone así:

## S Í L A B O

### Lectura y Redacción Universitaria

#### I. INFORMACIÓN

1.1. Escuela Profesional	: Medicina.
1.2. Área Curricular	: <i>Lectura y Redacción Universitaria.</i>
1.3. Semestre	: 2018-I.
1.4. Ciclo	: I.
1.5. Requisitos	: Ninguno.
1.6. Código	: 1fg011.
1.7. Créditos	: 05.

- 1.8. Duración : 17 semanas.  
 1.9. Horas teóricas : 04.  
 1.10. Horas Prácticas : 02.  
 1.11. Horas semestrales : 06.  
 1.12. Docente : Mg. Alicia Magali Samamé Núñez.

## II. FUNDAMENTACIÓN

El área curricular de *Lectura y Redacción Universitaria* pertenece a la *línea de formación general* de los estudiantes de la Carrera Profesional de Medicina, y se ubica en el primer ciclo de estudios. Su *objeto de intervención* es la oralidad y literacidad académica, en sus dimensiones de comprensión y producción textual académica. El *marco de intervención* son los enfoques de literacidad académica, alfabetización académica, escritura académica, géneros discursivos académicos y tipologías textuales. El área curricular tiene como *intención formativa* incorporar al estudiante de Medicina en las prácticas de las comunidades textuales y discursivas universitarias, competente en la oralidad, lectura y escritura de textos académicos (exposición académica, debate académico, monografía, ensayo académico, manifestaciones discursivas de tipos textuales explicativos y argumentativos).

## III. COMPETENCIA

El estudiante de la Carrera Profesional de Medicina comprende y produce con originalidad y criticidad textos académicos orales y escritos en situaciones de comunicación académica y profesional, como participante de una comunidad textual y discursiva universitaria.

## III. CONTENIDO

Capacidades orales y letradas	Conocimientos orales y letrados	Actitudes orales y letradas
Comprende y produce	<i>Textos y discursos académicos orales y escritos</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos explicativos y argumentativos</li> <li>• Monografía y ensayo académico.</li> <li>• Exposición académica y debate académico</li> </ul>	Originalidad Criticidad

IV. SECUENCIAS							
Secuencias didácticas	Habilidades Académicas	Textos académicos orales y letrados académicos		Semanas / Sesiones didácticas		Horas pedagógicas	Productos de aprendizaje
		Ruta explicativa	Ruta argumentativa				
<b>Secuencia 1</b> <b>LECTURA ACADÉMICA</b>	Analiza Interpreta Crítica	<b>Textos explicativos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situación explicativa</li> <li>Propósito explicativo</li> <li>Estructura explicativa</li> <li>Estrategias explicativas</li> <li>Contenido explicativo</li> <li>Identidad y posición del autor</li> <li>Identidad y posición del lector</li> <li>Contexto explicativo</li> <li>Intertextos</li> </ul>	<b>Textos argumentativos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situación argumentativa</li> <li>Propósito argumentativo</li> <li>Estructura argumentativa</li> <li>Estrategias argumentativas</li> <li>Contenido explicativo</li> <li>Identidad y posición del autor</li> <li>Identidad y posición del lector</li> <li>Contexto argumentativo</li> <li>Intertextos</li> </ul>	Semana 01	1ª.	06	Reporte de lectura académica
				Semana 02	2ª.	06	
				Semana 03	3ª.	06	
				Semana 04	4ª.	06	
				Semana 05	5ª.	06	
<b>Secuencia 2</b> <b>ESCRITURA ACADÉMICA</b>	Planifica Textualiza Revisa Edita	<b>Monografía</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situación explicativa</li> <li>Propósito explicativo</li> <li>Selección / documentación tema</li> <li>Estructura monográfica <ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción/Tematización</li> <li>Problematización</li> <li>Explicación</li> <li>Conclusión</li> </ul> </li> <li>Estrategias explicativas</li> <li>Identidad y posición autor / lector</li> <li>Contexto explicativo</li> <li>Intertextos / Normativa académica</li> </ul>	<b>Ensayo académico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situación argumentativa</li> <li>Propósito argumentativo</li> <li>Planteamiento de controversia</li> <li>Estructura argumentativa <ul style="list-style-type: none"> <li>Tesis/antítesis</li> <li>Argumentos/contraargumentos</li> <li>Premisas/Soportes/Respaldos</li> <li>Conclusión/Reserva/Objeción</li> </ul> </li> <li>Estrategias argumentativas</li> <li>Identidad y posición autor / lector</li> <li>Contexto explicativo</li> <li>Intertextos / Normativa académica</li> </ul>	Semana 06	6ª.	06	Reporte de escritura académica
				Semana 07	7ª.	06	
				Semana 08	8ª.	06	
				Semana 09	9ª.	06	
				<i>Evaluación parcial</i>		Semana 10	
<b>Secuencia 3</b> <b>ORALIDAD ACADÉMICA</b>	Planifica Interactúa	<b>Exposición académica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situación expositiva</li> <li>Propósito expositivo</li> <li>Preparación / organización</li> <li>Estructura expositiva <ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación / interacción</li> <li>Discusión / conclusión</li> </ul> </li> <li>Estrategias expositivas</li> <li>Identidad y posición expositor/auditorio</li> <li>Contexto expositivo / intertextos</li> </ul>	<b>Debate académico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situación controversial</li> <li>Propósito argumentativo</li> <li>Preparación / organización</li> <li>Estructura argumentativa <ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontación / apertura</li> <li>Argumentación / conclusión</li> </ul> </li> <li>Estrategias argumentativas</li> <li>Identidad y posición expositor/auditorio</li> <li>Contexto expositivo / intertextos</li> </ul>	Semana 11	11ª.	06	Reporte de oralidad académica
				Semana 12	12ª.	06	
				Semana 13	13ª.	06	
				Semana 14	14ª.	06	
				Semana 15	15ª.	06	
				<i>Evaluación final</i>		Semana 16	
<i>Evaluación de rezagados y aplazados</i>				Semana 17	17ª.	06	
<b>Total</b>				<b>17</b>	<b>17</b>	<b>102</b>	<b>03</b>

## V. ESTRATEGIA

*Lectura y Redacción Universitaria* se organiza estratégicamente en un sistema global de tres **secuencias didácticas** conformadas por la “lectura académica”, la “escritura académica” y la “oralidad académica”. Las tres secuencias están eslabonadas: lo leído sirve de base para lo escrito, y lo escrito sirve de base para lo hablado. Las tres secuencias tienen dos rutas de desarrollo: una *ruta explicativa*, y otra *ruta argumentativa*.

- La **ruta explicativa** parte de la lectura analítica, interpretativa y crítica de textos “explicativos” y “argumentativos”, pasa a la escritura de una “monografía”, y concluye con la presentación de una “exposición académica”.
- La **ruta argumentativa** parte de la lectura analítica, interpretativa y crítica de textos “argumentativos” y “explicativos”, pasa a la escritura de un “ensayo académico”, y concluye con la ejecución de un “debate académico”.

Las secuencias didácticas vinculan el desarrollo de *habilidades comunicativas orales y letradas académicas* (hacer) en relación con *textos académicos* (saber) y *actitudes académicas* (ser). Las actitudes académicas son la originalidad y criticidad, y su lógica cubre globalmente el lapso de las tres secuencias didácticas. Cada secuencia didáctica tiene sus respectivos **productos de aprendizaje textual académico**, expresados en los reportes de lectura académica, escritura académica y oralidad académica.

Las actividades didácticas se hacen efectivas en las **sesiones didácticas** o interacciones entre docente y estudiantes en tiempos y espacios prefijados. Son 17 sesiones de 06 horas cada una, en el lapso de 17 semanas, que es el tiempo de duración del ciclo de estudios. Las sesiones no son temáticas, sino basadas en el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad académicas.

En las **sesiones de lectura académica (literacidad)** la docente y los estudiantes seleccionan y leen textos explicativos y argumentativos sobre temas de la profesión médica. El profesor expone y ejemplifica los conceptos básicos sobre los textos explicativos y argumentativos, y acompaña el proceso de lectura académica.

- En la **lectura académica del texto explicativo** se incide en la situación comunicativa en que participa el texto que se lee, destacando su propósito e intención comunicativa *demonstrativa*, estableciendo sobre esa base los componentes de su estructura secuencial o superestructura ‘explicativa’ (tematización, problematización, explicación, conclusión evaluativa), identificando la función textual de las estrategias ‘explicativas’, adecuándolas a la intención comunicativa del texto. El resultado de este proceso es un reporte de lectura académica que los estudiantes realizarán individualmente según los lineamientos considerados en la guía de lectura académica explicativa: análisis, interpretación, crítica.
- En la **lectura académica del texto argumentativo** se incide en la situación comunicativa en que participa el texto que se lee, destacando su propósito e intención comunicativa *persuasiva*, estableciendo sobre esa base los componentes de su estructura secuencial o superestructura ‘argumentativa’ (tesis / antítesis, argumentos / soportes / contraargumentos, premisa / respaldos; conclusión / objeción), identificando la función textual de las

estrategias ‘argumentativas’, adecuándolas a la intención comunicativa del texto. El resultado de este proceso es un reporte de lectura académica que los estudiantes realizarán individualmente según los lineamientos considerados en la guía de lectura académica argumentativa: análisis, interpretación, crítica.

En las *sesiones de escritura académica (literacidad)* la docente y los estudiantes, a partir de la comprensión académica explicativa y argumentativa del tema médico, participan en la escritura de una *monografía* (producción de un texto explicativo) y un *ensayo académico* (producción de un texto argumentativo).

- En la *escritura académica de la monografía ‘explicativa’* se incide en el desarrollo de un tema médico mediante la *indagación documental*, cuyo resultado es un reporte de escritura académica que los estudiantes realizarán individualmente según los lineamientos considerados en la *guía de escritura académica explicativa* (‘monográfica’): selección del tema; documentación del tema; introducción; tematización; problematización; explicación; conclusión; normativa académica. En este proceso el estudiante se empodera de las instancias de planificación, textualización, revisión y edición de la monografía.
- En la *escritura académica del ensayo académico ‘argumentativo’* se incide en el desarrollo de un tema médico mediante la *reflexión controversial*, cuyo resultado es un reporte de escritura académica que los estudiantes realizarán individualmente según los lineamientos considerados en la *guía de escritura académica argumentativa* (‘ensayística’): planteamiento de controversia; tesis/antítesis; argumentos/contraargumentos; premisas; soportes/respaldos; conclusión; reserva/objeción; normativa académica. En este proceso el estudiante se empodera de las instancias de planificación, textualización, revisión y edición del ensayo académico.

En las *sesiones de oralidad académica*, lo escrito en la monografía (explicativa) y en el ensayo (argumentativo), la docente y los estudiantes lo trasladan a la interacción oral monológica de la *exposición académica* (explicativa), y a la interacción oral dialógica del *debate académico* (argumentativo).

- En la *exposición académica ‘explicativa’* se incide precisamente en la divulgación oral del tema médico abordado en la monografía, siguiendo un patrón de organización y realización conformado por la situación expositiva, la preparación y organización de la exposición, la presentación y la interacción con el auditorio. En la exposición académica el estudiante se desempeña como un interlocutor que explica el tema monográfico.
- En el *debate académico ‘argumentativo’* se focaliza en la discusión oral de los temas médicos abordados en los ensayos, siguiendo un patrón de organización y realización conformado por la situación controversial, la confrontación, la apertura, la argumentación y la conclusión.

Los textos que se leen, escriben y hablan se reportan en su desarrollo parcial y en su concreción final. Los reportes parciales y final, son asesorados y monitoreados principalmente por el profesor del Curso y, complementariamente, en su temática y contenido, por profesores de las disciplinas médicas, dando pie a una acción formativa interdisciplinaria. Los reportes actúan como evidencias de los aprendizajes de literacidad y oralidad académica. Los estudiantes optan o por seguir una de las rutas, o por seguir ambas rutas.



## VI. INSTRUMENTOS

El desarrollo metodológico de la enseñanza-aprendizaje de la literacidad y oralidad académica se respalda en un instrumento didáctico básico escrito: el **módulo** de *Lectura y Redacción Universitaria*. El módulo contiene las líneas conceptuales y operativas de la lectura académica (de textos explicativos y argumentativos); de la escritura académica (monografía y ensayo), y de la oralidad académica (exposición académica y debate académico).

Además del módulo, dos recursos virtuales de respaldo a la estrategia de trabajo docente, son el Campus virtual USS y el Correo crece.

- El *Campus virtual USS*, espacio en que los estudiantes interactúan con información académica y administrativa relacionada con el curso y las actividades institucionales universitarias.
- El *Correo crece*, medio de comunicación institucional, en que el estudiante interactúa con la docente y el Director de Escuela Profesional.

## VII. EVALUACIÓN

La evaluación de los aprendizajes es un proceso de valoración permanente de los desempeños de los estudiantes como lectores y productores de textos académicos escritos, y como expositores de textos académicos orales, concretada básicamente en los indicadores de desempeño. Se evalúa los reportes parciales y finales de oralidad y literacidad académica. Los reportes finales se denominan **productos acreditables**, y son: reporte de lectura académica; reporte de escritura académica (monografía, ensayo); reporte de oralidad académica (exposición académica, debate académico). La evaluación permite tomar decisiones acerca del desarrollo de la estrategia de alfabetización académica. La evaluación se ordena en un sistema de criterios o puntos referenciales de valoración:

- La comprensión de textos escritos académicos es evaluada con los criterios de *coherencia* (en el análisis lector), *adecuación* (en la interpretación lectora) y *toma de posición* (en la crítica lectora).
- La producción de textos escritos académicos es evaluada con los criterios de *orden* (en la planificación escrita), *coherencia* (en la textualización escrita), *calidad* (en la revisión) y *normatividad* (en la edición).
- La producción-comprensión de textos escritos académicos es evaluada con los criterios de *orden* (en la planificación oral) y *adecuación* (en la interacción oral).

Los criterios de evaluación permiten ordenar un sistema de indicadores que marcan la evidencia de los desempeños de los estudiantes en situaciones de literacidad y oralidad académica. La escala valorativa va de *óptimo* a *pésimo*, en escala vigesimal (00-20). La técnica de evaluación es la observación sistemática instrumentada en la rúbrica. Los momentos de evaluación son de proceso y salida. El tipo de evaluación es la heteroevaluación.

La siguiente matriz sintetiza la estructura de la evaluación de los aprendizajes:

**MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Objeto de evaluación		Criterios de evaluación	Indicadores de desempeño		Evidencias
Comprende textos académicos escritos	Analiza	Coherencia	Identifica las estrategias explicativas y argumentativas del texto.		Reporte de lectura de textos explicativos  Reporte de lectura de textos argumentativos
			Organiza los contenidos explicativo y argumentativo de los textos.		
			Segmenta las estructuras explicativa y argumentativa de los textos.		
	Interpreta	Adecuación	Deduce la identidad y posicionamiento del autor y lector, propósito, marco espacial y marco temporal de los textos (contexto).		
			Infiere el sentido de los textos explicativo y argumentativo.		
			Relaciona el texto con otros textos (intertextos).		
Critica	Toma de posición	Expone puntos de vista antes las tensiones de los textos.			
		Evalúa la ideología que subyace tras las líneas de los textos.			
Produce textos académicos escritos	Planifica	Orden	Selecciona el tema de escritura a partir de los resultados de lectura académica.		Escritura de monografía  Escritura de ensayo
			Elabora un esquema de escritura monográfica y ensayística.		
			Indaga y procesa documentación pertinente para el tema de escritura.		
	Textualiza	Coherencia	Escribe la introducción, tematización, problematización, explicación y conclusión evaluadora de la monografía.		
			Escribe el asunto controversial, la tesis/antítesis, los argumentos/contraargumentos, las premisas, los soportes/respaldos, las conclusiones y la reserva/objeción del ensayo académico.		
			Ejecuta la revisión por pares de los borradores de la monografía y el ensayo.		
Revisa	Calidad	Efectúa la edición del texto según las formas y normas de escritura académica.			
Edita	Normatividad				
Produce-comprende textos académicos orales	Prepara	Orden	Dispone la información de la exposición académica y el debate académico.		Interacción en exposición académica  Interacción en debate académico
			Organiza las estructuras de los eventos de exposición y debate.		
			Muestra disposición y ejecuta acciones de planificación en equipo.		
	Interactúa	Adecuación	Participa en una situación expositiva académica presentando-explicando el tema discutiendo lo expuesto a partir de las preguntas del auditorio.		
			Participa en una situación de debate académico confrontado, iniciando, argumentando y formulando conclusiones.		
			Realiza una evaluación previa de las preguntas o contraargumentos de sus interlocutores.		
Profundiza con claridad y sustentos en el tema tratado, o en la tesis y argumentos que defiende.					
		Interactúa apoyándose con recursos concretos (láminas, papelógrafos, fotografías, etc.), visuales (power point, prezi), auditivos o audiovisuales de forma estratégica para transmitir su texto oral.			
Escala de evaluación		Técnica de evaluación	Instrumento de evaluación	Momentos de evaluación	Tipo de evaluación
Óptimo (20-18) Bueno (17-15) Regular (14-11) Malo (10-08) Pésimo (07-00)		Observación sistemática	Ficha de desempeño oral y letrado académico Rúbrica	Inicio Proceso Salida	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación

El **promedio final** se obtiene del siguiente modo:

$$Pf = \frac{(RL + RE + RO) + EXP + EXF}{\frac{3}{2}}$$

Pf: Promedio final  
RL: Reporte de lectura académica  
RE: Reporte de escritura académica  
RO: Reporte de oralidad académica  
EXP: Examen parcial  
EXF: Examen final

Son **requisitos** de evaluación:

- **Respecto a las asistencias**

El estudiante que acumula el 30 % de inasistencias será inhabilitado del Curso. La justificación de inasistencias se realiza en la Dirección de Escuela. Para el caso, se presenta los documentos que sustentan la inasistencia.

- **Respecto a los requisitos de aprobación**

Participación activa y obligatoria en las actividades programadas, presentación de reportes de literacidad y oralidad académica. La **nota mínima** de aprobación del Curso es 11 (once).

## VIII. REFERENCIAS

1. Aguirre, M., Estrada, C. y Flores, E. (2009). *Redactar en la universidad*. (3° ed.) Lima: Editorial UPC.
2. Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C. y Rider, C. (2015). *Cómo leer y escribir en la universidad*. Lima: Editorial UPC.
3. Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, (47): 5-36.
4. Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. Orcajen S. L.
5. Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1):17-36. Recuperado de [fagro2.fagro.edu.uy/.../Escritura%20Académica%20en%20la%20Univ.%20Ana%20Ca...](http://fagro2.fagro.edu.uy/.../Escritura%20Académica%20en%20la%20Univ.%20Ana%20Ca...)
6. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
7. Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona. Graó.
8. Cassany, D. (1999). Lo escrito desde el análisis del discurso, *Lexis*, XXIII (2): 213-242.
9. Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama.
10. Cassany, D.; Luna, M., y Sanz, G. (2008a). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
11. Cassany, D. (2009). *Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf)
12. Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura de géneros científicos. *Revista Memorialia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. [En proceso de publicación].

13. Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos, en Bañales Fas, G.; Castelló Badía, M.; y Vega López, N. A. (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 77-100), México: Asesoría en Tecnología y Gestión Educativa, Serie: Lenguaje, Educación e Innovación (LEI), Libros Digitales de Acceso Libre.
14. Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
15. Corbacho Sánchez, A. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, (24): 77-90. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2100070.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2100070.pdf)
16. Coronado Velasco, R. (1998). El ensayo. Qué es y cómo se escribe. El Unicornio Servicios Editoriales, Recuperado de <http://ricardocoronado.org/BIBLIOTECA/MISLIBROS/EL%20ENSAYO.pdf>
17. Dubois, M. E. (1997). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires: Aique.
18. Fernández, M. Á. y Del Valle, J., *Cómo iniciarse en la investigación académica. Una guía práctica* (pp. 9-22), Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
19. Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. (Traducción de Pablo Manzano). Madrid: Morata.
20. Gómez, L. (2011). *Las normas académicas*. Chile: Editorial SM Internacional.
21. Grupo Didactex (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (5): 77-104.
22. Gutiérrez Ríos, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16 (1): 116-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782205.pdf>
23. Huamán, M. Á. (1997). *Modelo comunicativo de la interpretación de textos*, Lima: Fondo Editorial de la Escuela de Literatura UNMSM, Instituto Runa de Desarrollo y Estudios sobre Género.
24. Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1): 29-48. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/art02.pdf>
25. Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 2 Vols., Barcelona: Paidós.
26. Manayay Tafur, M. (2015). Organización curricular e intervención didáctica desde Rutas del Aprendizaje: Una propuesta metodológica, Documento de Trabajo, “Capacitación Docente en Comunicación”, Dirección de Gestión Pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local, UGEL Lambayeque (agosto-octubre).
27. Manayay Tafur, M. (2017). Lectura de textos expositivos, Documento de Trabajo, Taller “Fortalecimiento de las Competencias Pedagógicas de los Docentes de Comunicación”, Unidad de Gestión Educativa Local, UGEL Chiclayo (29 de abril).
28. Martínez Solís, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En: Marafioti, R. (coord.). *Parlamentos: teoría de la argumentación y debate parlamentario* (pp. 197-214). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777818>
29. Massi, M. P. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3159292>

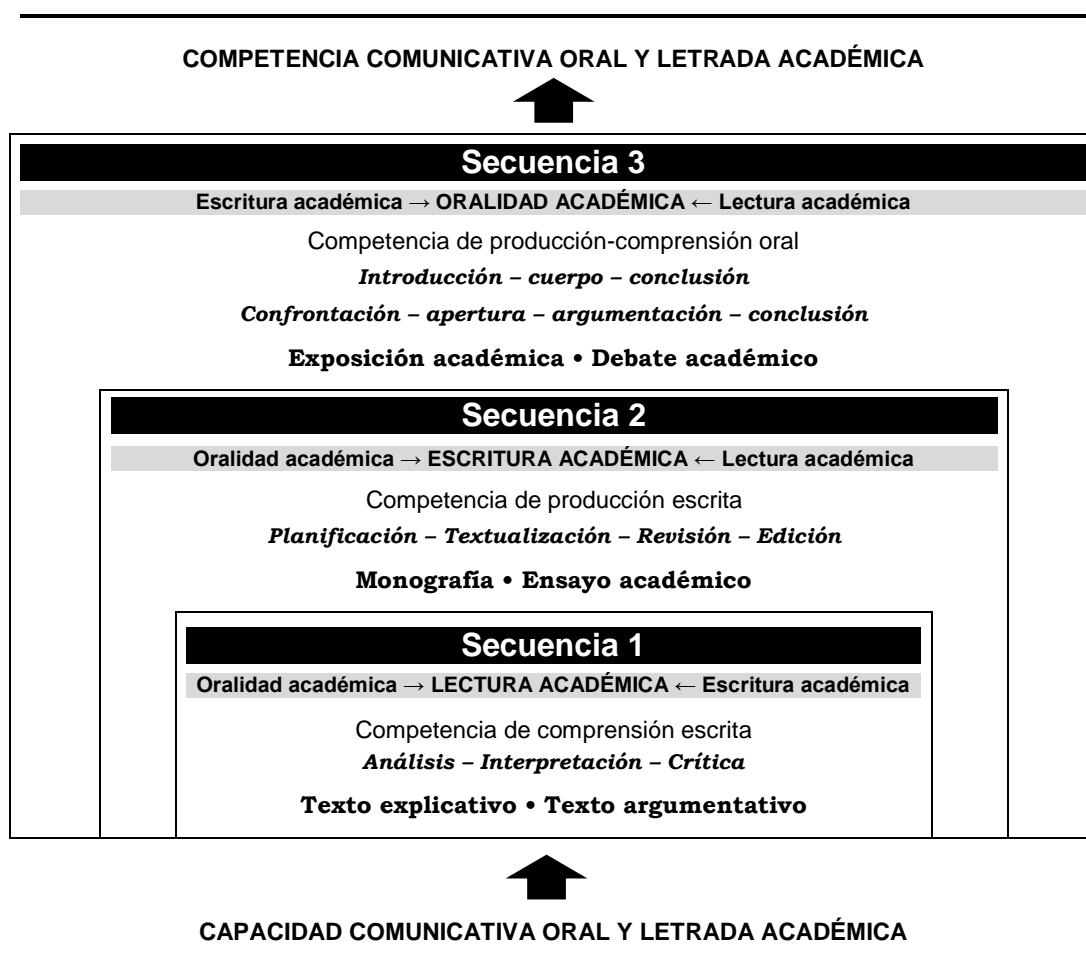
30. Montolío, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel Practicum, 3 vols.
31. Morales, O. A. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía, en Espinoza, N. y Rincón, Á. (eds.), *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*, Mérida, Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de los Andes. Recuperado de [webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf](http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf)
32. Morales, O. A. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, marzo, pp. 26-37. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16463/1/desarrollo\\_escritura.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16463/1/desarrollo_escritura.pdf)
33. Mostacero, R. (2004). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, VIII (15): 63-79.
34. Navarro, F. (2010). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. IV Congreso Internacional de Letras, Departamento de Letras, pp. 1294-1303. Recuperado de <http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/189.Navarro.pdf>
35. Niño, V. (2012). *Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso* (3° ed.). Bogotá: Ecoe ediciones.
36. Oller, C. (2013). El ensayo argumentativo (pp. 369-383). En: Solas, S.; Oller, C; y Ferrari, L. (coords), *Introducción a la filosofía, argumentación filosófica, lectura académica*, Argentina, Universidad de La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
37. Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51 (80): 19-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art01.pdf>
38. Sánchez Prieto, G. (2007). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa, Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3294/S%20C3%A1nchez%20Prieto,%20Guillermo.pdf?sequence=1>
39. Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó, Materiales para la innovación educativa MIF, 5.
40. Serrano de Moreno, S. y Duque, Y. (2014). Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual. En: Serrano de Moreno, S. y Mostacero, R. (Compiladores). *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 89-132). Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Administrativo.
41. Silva, Á. (2014). El andamiaje de la escritura en la clase de lengua española. Experiencia didáctica basada en la enseñanza de géneros textuales académicos como proceso. En: Serrano de Moreno, S. y Mostacero, R. (Compiladores). Op. cit.: pp. 51-87.
42. Vila, M. y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (23): 45-54.
43. Vilcapoma, J. (2013). *Estructura didáctica de la comunicación lingüística*. Lima: Editorial San Marcos.
44. Zarzar, C. (2012). *Lectura: expresión oral y escrita*. México: Editorial Patria.
45. Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59): 63-85.
46. Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En: Abramovich, A. L. y otros (2012) [Coordinado por Lucía Natale]. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos profesionales* (pp. 61-77). Los Polvorines, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

### 3.2.2. Secuenciación: estrategias (guión didáctico)

El **guión didáctico** es la especificación del desarrollo secuencial, estratégico e integral en el desarrollo de la oralidad y literacidad académica del estudiante. Las secuencias didácticas son las fases o instancias formativas que marcan la pauta de la intervención docente desde la “capacidad comunicativa de comprensión y producción oral y escrita académica” (potencialidades de oralidad y literacidad = punto de partida formativo) hasta la “competencia comunicativa de comprensión y producción oral y escrita académica” (desempeños de oralidad y literacidad = punto de llegada formativo), con la instancia gradual de la habilidad comunicativa. La transformación de la capacidad comunicativa en competencia comunicativa se efectiviza en los estudiantes como sujetos dinámicos de aprendizaje.

Las secuencias didácticas son tres, cada una regida por la hegemonía de una dimensión de práctica académica: lectura académica → oralidad académica → escritura académica. Eso no implica que la lectura, oralidad y escritura avancen de manera separada, sino, al contrario, su desarrollo se da integrado: en cada secuencia se lee-habla-escucha-escrbe. Cada modalidad hegemónica, en cada secuencia, interviene sobre textos académicos ligados a un conjunto de géneros discursivos específicos: **a)** la lectura académica interviene sobre textos explicativos y textos argumentativos; **b)** la oralidad académica participa mediante la exposición académica y el debate académico; **c)** la escritura académica actúa sobre la monografía y el ensayo académico. La intervención oral y letrada sobre los textos y géneros discursivos se concreta en un sistema secuencial interno: **a)** la lectura académica se desarrolla como análisis, interpretación y crítica; **b)** la oralidad académica se concreta como introducción, cuerpo, conclusión (en la exposición académica); como confrontación, apertura, argumentación y conclusión (en el debate académico); **c)** la escritura

académica se ejecuta como planificación, textualización, revisión, edición. Un solo tópico de estudio sirve de soporte o eje transversal para el desarrollo de las secuencias de oralidad y literacidad académica. El tópico: **a) se lee** académicamente en los textos explicativos y argumentativos; **b) se escribe** como monografía y ensayo en la escritura académica; **b) se expone y debate** en la oralidad académica.



**Figura 9. Sistema de secuencias didácticas: lectura, escritura, oralidad académicas**

Esta idea de secuencialidad eslabonada entre lectura, escritura y oralidad coincide o va en la misma línea diseñada para la escritura por el Grupo Didactex (2015, p. 221). Los especialistas de este Grupo español sostienen que las cuatro fases iniciales del proceso lector (acceso al conocimiento, planificación, producción, textual, revisión) han de ser

extendidas a dos fases más: edición del texto y presentación oral. Con ello no hacen sino eslabonar “escritura” y “oralidad”.

En lo que sigue se explica el desarrollo secuencial propuesto. El punto de partida es la lectura analítica, interpretativa y crítica de textos explicativos y argumentativos sobre temas médicos. La explicación y argumentación textual de temas médicos permite integrar la formación académica y profesional a nivel de literacidad universitaria. Además, la ubicación del **texto** en una situación comunicativa extiende la lectura hacia el **contexto** o factores sociales incorporados en lo textual, y hacia los **intertextos** u otras voces en relación dialógica con el texto. La **integración texto-contexto-intertexto** materializa el sentido **interdisciplinar** del MODELO, pues la lectura, escritura y oralidad dejan el espacio de las formas lingüísticas y acceden a los espacios de otras esferas sociales, objetos de otras disciplinas. En este marco, el “tema médico” se proyecta desde el ámbito del texto (contenidos, expresiones, autor/expositor, lector/auditorio, propósito) hacia los ámbitos del contexto y los intertextos, ocupados por otros saberes disciplinares que también lo explican, extienden y profundizan.

En el caso de la **lectura académica**, la interdisciplina se incorpora gradualmente desde el *análisis del texto* (categorizando el ‘tema del texto’), y luego se asienta en la *interpretación del texto* (explorando los contextos e identificando los intertextos), y en la *crítica del texto* (posicionando la posición propia a partir de los saberes contextuales e intertextuales). En la **escritura académica**, la interdisciplina participa básicamente en la *planificación del texto* (en la búsqueda de documentación), y en la *textualización* (desarrollo temático). En la **oralidad académica**, la interdisciplina participa principalmente en el *cuerpo de la exposición* (en el desarrollo explicativo temático) y en la



*argumentación del debate* (en la confrontación de posiciones aportando ideas y evidencias).

### 3.2.2.1. Secuencia lectora académica: Texto explicativo y texto argumentativo

La secuencia lectora se desarrolla didácticamente sobre la base de tres niveles de comprensión: análisis, interpretación y crítica. Cada nivel tiene un propósito específico:

- *La lectura analítica comprende el significado del texto.*
- *La lectura interpretativa infiere el sentido del texto.*
- *La lectura crítica toma posición ante el sentido del texto.*

Estos tres niveles operan sobre *textos explicativos* (aclarar un tema, demostrar) y *textos argumentativos* (contraponer un punto de vista, persuadir), ambos textos con contenido “médico”, y según el sistema de competencias, capacidades, criterios e indicadores previstos en el sílabo. Estos tipos de textos son las estructuras sobre las que organiza el contenido académico.

Comprende textos académicos escritos	Analiza	Coherencia	Identifica las estrategias explicativas y argumentativas del texto.
			Organiza los contenidos explicativo y argumentativo de los textos.
			Segmenta las estructuras explicativa y argumentativa de los textos.
	Interpreta	Adecuación	Deriva el propósito y los marcos espacial y temporal de los textos.
			Deduca la identidad y posicionamiento del autor y lector (dimensión discursiva del texto).
			Infiere el contexto de producción textual, y relaciona los textos explicativo y argumentativo con sus intertextos.
	Crítica	Toma de posición	Infiere el sentido de los textos explicativo y argumentativo.
			Expone puntos de vista antes las tensiones de los textos.
			Evalúa la ideología que subyace tras las líneas de los textos.

**Cuadro 14. Sistema de la competencia ‘comprende textos académicos escritos’**

Los mismos textos sirven para realizar el recorrido lector por los tres niveles de comprensión. Se detalla, en seguida, **una muestra** del guion didáctico, tomando como base un texto explicativo.

### **Lectura del texto explicativo**

El texto explicativo es un artículo de opinión publicado en la *Revista Pediátrica Elizalde*, de la Asociación de Profesionales del Hospital General de Niños Pedro de Elizalde, Buenos Aires, Argentina:

#### **Revista Pediátrica Elizalde**

Diciembre 2011; Vol. 2 (1-2): 68-69

ARTÍCULO DE OPINIÓN

### **¿Medicina basada en la evidencia?**

**Croce A.**

La primera vez que un integrante de nuestra especie se acercó preocupado y solícito a un semejante preguntándole -“¿Qué te pasa? ¿Te sentís mal?”- procurando ayudarlo, comenzó la Medicina Humana.

Desde ese instante fundador hasta hoy, a través de todas las culturas, de todas las civilizaciones, de todos los sistemas de adquisición y transmisión de experiencias y conocimientos, quienes cumplieron la función de médicos tuvieron la inquietud de comprender por qué el hombre es vulnerable, por qué sufre enfermedades, por qué su destino fatal es la muerte y cómo colaborar para conservar y recuperar su salud, prolongar su existencia con la plenitud de sus capacidades y hacer que su muerte transcurra de la forma más comfortable posible. También advirtió que algunos procedimientos brindados con la esperanza de mejorar la condición del paciente parecieron lamentablemente empeorarla y hasta precipitar su fallecimiento. Así mismo comprobó que el poder médico sobre la salud de la población puede, como si fuese arma, eventualmente utilizarse para producir daño deliberado.

Por eso el actuar médico reunió los datos e indicios disponibles de la manera en que las enfermedades se presentan y evolucionan espontáneamente y del efecto positivo y/o negativo que los esfuerzos sanadores tienen sobre el enfermo, guiándose por los principios de no maleficencia, beneficencia, compasión, prudencia, responsabilidad y solidaridad.

Variadas son las ideas sobre las causas de las enfermedades (castigos, pruebas o estigmas aplicados por Dios a conductas propias del paciente o de su grupo humano; tentaciones de diablos; maldiciones, hechizos o “trabajos” de brujos; venganzas de almas en pena; sortilegios; nefastas influencias de conjunciones de planetas y constelaciones; agentes nocivos naturales). Muchas también las estrategias intentadas para superarlas o al menos aliviar al enfermo (rezos, bendiciones, promesas, penitencias, expiaciones, exorcismos, purificaciones, sacrificios;

amuletos, conjuros mágicos, rituales de sanación, meditaciones; plantas, animales o minerales, en bruto, purificadas o sintéticas, según las posibilidades químicas, con atribuida capacidad terapéutica; medidas higiénico-dietéticas, reposo, cambios de hábito y de clima; masajes, inmovilizaciones, calor, frío, cirugías u otros procedimientos físicos). El ejercicio de la medicina supuso siempre que las prácticas utilizadas tenían la suficiente evidencia como para justificar su empleo (Revelaciones Divinas o mágicas; consejos de expertos avezados y exitosos; autoridad de maestros venerados y de líderes respetados; afirmaciones tradicionales indiscutidas; sabiduría popular; opiniones de destacados filósofos; accionar de profesionales capacitados; códigos, aforismos y libros famosos; dichos de oráculos que en trance se contactan con seres invisibles o antepasados muertos).

Cada uno de los pueblos de la tierra, tanto los iletrados como los que alcanzaron a fijar y comunicar sus experiencias por medio de la escritura, atesoran cuidadosamente sus conocimientos médicos logrados a través de numerosas observaciones y resultados afortunados o penosos de su actividad curativa, preventiva y reparadora. En todos ellos pueden distinguirse, en medio de abundantes afirmaciones fantasiosas, absurdas, confusas y dudosas, algunos conceptos y recursos sorprendentemente acertados y eficaces, potenciados por el efecto siempre beneficioso de la compañía, comprensión y contención de los sufrimientos y miedos del enfermo, de brindarle esperanza, ofrecerle seguridad, proveer a sus necesidades biosicosociales básicas y a su comfort, demostrar preocupación por su situación y respeto a su sagrada dignidad de ser humano.

Hipócrates hace veinticinco siglos tuvo la audacia de afirmar que todas las dolencias eran de causa natural y que por lo tanto habría recursos también naturales para curarlas. Desde el Siglo XVI la Medicina Académica, primero europea y luego occidental, fue acumulando una serie de logros sistemáticos que permiten distinguirla, por su orientación, de las prácticas curativas preconizadas por las demás culturas. Paulatinamente se fue confiando en conocimientos fundados en metodologías científicas: observar con rigor el fenómeno enfermedad y las circunstancias en que aparece, se agrava, se atenúa y se restablece la salud. Medir lo más exacta y objetivamente posible sus manifestaciones, encontrar relaciones de causa-efecto en sus variaciones. Vincular los sufrimientos en vida de los pacientes y los datos recogidos de su seguimiento clínico con los hallazgos anátomo-patológicos de piezas quirúrgicas y autopsias. Procurar la mayor precisión posible a cada diagnóstico. Observar los efectos de aplicar sustancias, condiciones nutricionales, físicas y ambientales, hábitos impuestos y maniobras quirúrgicas a los animales de experimentación y relacionarlos con los resultados de propuestas terapéuticas en humanos. Ampliar la calidad y exactitud de los datos registrados, mediante uso de aparatos progresivamente más sofisticados (desde lupa a microscopio electrónico; desde pulso cronometrado a hemodinamia intervencionista; desde estetoscopio a SPET; desde otoscopio metálico a fibra óptica con cámara digital; desde proteinemia total a antígenos monoclonales; desde aislar una molécula bioactiva a determinar el número preciso de receptores específicos en membranas biológicas excitables, desde el concepto de rasgo hereditario al genoma humano, etc.).

Esta medicina científicamente fundada obtiene resultados asombrosos con tecnologías cada vez más avanzadas, hasta llegar al vértigo de producir la obsolescencia de casi todos los recursos diagnósticos y terapéuticos utilizados en apenas un puñado de años, obligando a su reemplazo por novedades que prometen mayor eficacia. Motores de esta permanente renovación son (además de los investigadores con insaciable curiosidad, vocación por aliviar patologías que flagelan a la humanidad, necesidad de justificar sus remuneraciones y natural deseo de destacarse por encima de sus colegas) por un lado las industrias de insumos médicos, ávidas de obtener patentes de exclusividad que les permitan enormes ganancias y por el otro el público, exigente de

innovaciones que le prometían la eliminación del dolor, la postergación de la muerte y la prolongación indefinida de las condiciones juveniles.

En la “Mc Master Medical School of Canada” en la década de 1980 se procuró desarrollar una disciplina que pusiera orden a esta avalancha de hallazgos médicos publicados, integrando la mejor evidencia lograda en investigación con la habilidad clínica del médico asistencial, la comprensión del paciente, la aceptación de la sociedad y la factibilidad económica de la atención. Se observó que la información realmente relevante y estadísticamente validada en metaanálisis de ensayos comparables para mejorar la práctica médica, estaba contenida en apenas el 2% de las publicaciones científicas y que su aplicación depende de la evaluación crítica del médico práctico, antes de utilizarla para la toma de decisiones en cada paciente concreto.

A partir de estas realidades se considera “Medicina Basada en la Evidencia” a la que surge de confirmar o desechar hipótesis sustentadas en conocimientos científicamente fundados en la biología humana y en resultados previos en modelos animales, mediante ensayos clínicos en voluntarios, aleatorizados y controlados.

Dichos ensayos se realizan a “doble ciego”, en poblaciones representativas, de tamaño suficiente en función del fenómeno que se desea investigar, siguiendo detallados protocolos experimentales y éticos. Los datos así obtenidos son evaluados estadísticamente según parámetros preestablecidos. Las “mejores evidencias médicas fundadas en bases científicas sólidas” alcanzadas son entonces en realidad intentos de acotar incertidumbres y de mejorar las probabilidades de realizar intervenciones exitosas y seguras para el paciente, orientando “normas de buena práctica clínica” a seguir ante situaciones semejantes.

Los próximos pasos en el permanente esfuerzo de aumentar el rigor y eficacia de nuestros conocimientos médicos será descubrir las características genéticas y ambientales que influyen en la particular biología de cada individuo, para mejor formular el diagnóstico y pronóstico más preciso posible ante la patología que sufra y diseñar la indicación terapéutica personalizada a su específica condición; explorar la importancia de las respuestas neurosico-endócrino-inmunitarias en las diferentes circunstancias vitales que atraviesa el paciente para usarlas en su beneficio y aprender a manejar los mecanismos que inducen los efectos “placebo” “nocebo” y “resiliencia”, para canalizarlos a su favor en las intervenciones médicas que se le brinden.

Hasta alcanzar por lo menos estos objetivos, la medicina basada en satisfactoria evidencia continuará siendo solo una noble, pero parcialmente cumplida aspiración.

Frente a los innegables logros en nuestra capacidad para incrementar la salud y la calidad de vida y reducir el sufrimiento humano, es decepcionante comprobar que la orgullosa Medicina Académica es recibida con gratificante confianza apenas por una minoría de la población humana. En su amplia diversidad cultural, en valores tan personalísimos como la vida y la salud, la mayoría de los habitantes del planeta recibe con similar o mayor beneplácito actividades asistenciales no basadas en nuestros conocimientos científicos. Esto debe motivarnos a replantear con humildad en qué condiciones humanitarias, contenedoras de la ansiedad del paciente, accesibles a su comprensión y respetuosas de su sistema de valores, creencias trascendentes y proyectos vitales, ejercemos la profesión.

- **Análisis lector**

El análisis tiene como propósito establecer los siguientes aspectos textuales: las estrategias explicativas del texto (cómo explica), los contenidos explicativos del texto (qué explica), la estructura explicativa del texto (sobre qué explica), el propósito explicativo del texto (para qué explica) y los marcos espacial y temporal del texto (dónde y cuándo explica). El punto de apoyo del análisis es la identificación de las estrategias explicativas (cómo explica). El orden a seguir, por tanto, es:

- *Identificación de las estrategias explicativas.*
- *Organización del contenido explicado.*
- *Segmentación de la estructura explicativa.*

### **Identificación de las estrategias explicativas**

La identificación de las estrategias explicativas opera sobre el decir del texto, explora y marca aquellos elementos textuales que indican la orientación comunicativa del texto. Por ejemplo, el párrafo inicial del texto introduce el tema médico de manera anecdótica, creando una situación dialógica ficticia en que los seres humanos se hermanan en una preocupación por la salud del otro: “... *un integrante de nuestra especie se acercó preocupado y solícito a un semejante preguntándole – “¿Qué te pasa? ¿Te sentís mal?”*”. Hay un tono de hermandad, de pertenencia, con la intención de situar al médico como un sujeto humanitario: “*un integrante de nuestra especie*”, “*a un semejante*”, “*procurando ayudarlo*”. Este tono sirve para enfatizar que la Medicina Humanan tiene la voluntad de atención a la salud del semejante desde sus inicios, dato que se verifica en el uso de marcadores temporales de inicio: “*la primera vez*”, “*comenzó*”.

La <u>primera vez</u> que <u>un integrante de nuestra especie se acercó preocupado y solícito a un semejante preguntándole - “¿Qué te pasa? ¿Te sentís mal?”- procurando ayudarlo, comenzó</u> la Medicina Humana.
--

El tono de asignar una mirada positiva a la función médica se extiende e intensifica en el texto. La función médica es presentada en sentido totalizador, universalizador. La extensión es temporal (“*desde ese instante fundador hasta hoy*”), y espacial, marcada por la reiteración de la frase “*de todas*” (“*de todas la culturas, de todas las civilizaciones, de todos los sistemas de adquisición...*”). La función médica es especificada en su quehacer, en dos dimensiones de práctica social: **a)** una práctica cognoscitiva, marcada por la reiteración de los interrogativos (“*por qué*”, “*por qué*”, “*por qué*”) y los verbos intelectivos (“*comprender*”, “*advirtió*”, “*comprobó*”); **b)** y una práctica procedimental, referenciada por el interrogativo de modo (“*cómo colaborar*”). La práctica cognoscitiva es presentada en relación con los aspectos favorables y desfavorables de la función médica: así como el médico se interroga para buscar soluciones a la salud humana, también constata que sus acciones pueden ser las equivocadas, sean no intencionales (“*algunos procedimientos brindados con la esperanza de mejorar la condición del paciente parecieron lamentablemente empeorarla hasta precipitar su fallecimiento*”), o intencionales (“*el poder médico... puede utilizarse para producir daño deliberado*”).

Desde ese instante *fundador* hasta hoy, a través *de todas* las culturas, *de todas* las civilizaciones, *de todos* los sistemas de adquisición y transmisión de experiencias y conocimientos, quienes cumplieron la función de médicos tuvieron **la inquietud** de comprender **por qué** el hombre es vulnerable, **por qué** sufre enfermedades, **por qué** su destino fatal es la muerte y **cómo** colaborar para conservar y recuperar su salud, prolongar su existencia con la plenitud de sus capacidades y hacer que su muerte transcurra de la forma más comfortable posible. **También** advirtió que algunos procedimientos brindados con la esperanza de mejorar la condición del paciente parecieron lamentablemente empeorarla y hasta precipitar su fallecimiento. Así mismo comprobó que el poder médico sobre la salud de la población puede, como si fuese arma, eventualmente utilizarse para producir daño deliberado.

Sobre la base de caracterizar las orientaciones de la práctica médica, el texto introduce el marcador explicativo (“*por eso*”) para incidir en las dos líneas de acción médica: una línea médica *científica* o *epistémica* (“*reunió*

*datos e indicios disponibles” acerca de las enfermedades y de los efectos sanadores positivos o negativos), y otra línea médica principista o ética (“guiándose por los principios de no maleficencia, beneficencia, compasión, prudencia, responsabilidad y solidaridad”).*

**Por eso** el actuar médico reunió los datos e indicios disponibles de la manera en que las enfermedades se presentan y evolucionan espontáneamente y del efecto positivo y/o negativo que los esfuerzos sanadores tienen sobre el enfermo, guiándose por los **principios** de no maleficencia, beneficencia, compasión, prudencia, responsabilidad y solidaridad.

Los tres párrafos siguientes desarrollan una línea explicativa de las diversas **ideas** (“conocimientos”) y **acciones** (“estrategias”) médicas, generadas a lo largo del tiempo y en distintas culturas en relación con la atención de las enfermedades del ser humano. La diversidad de esta práctica humana es mostrada con marcadores de cantidad (“*variadas*”... “*muchas*”... “*cada uno de los pueblos de la tierra*”... “*en todos ellos*”) y de modo enumerativo (ideas = “*castigos, pruebas..., tentaciones..., maldiciones..., sortilegios*”; estrategias = “*rezos, bendiciones, promesas, penitencias, expiaciones, exorcismos*”,...). Inmediatamente después, por medio de la oposición, el texto destaca una regularidad universal en el pensamiento y comportamiento de los grupos culturales ante las enfermedades (“*cada uno de los pueblos de la tierra*”; “*en todos ellos*”): por un lado, aportes de conocimiento y acciones (“*algunos conceptos y recursos sorprendentemente acertados y eficaces*”); por otro lado, actitudes y afectos solidarios, preocupados y respetuosos del bienestar humano (“*potenciados por el efecto siempre beneficioso de la compañía*”). Con esto se confirma el antecedente de las dos líneas del saber y hacer médico: conocimiento (base de la línea epistémica) y afecto (base de la línea ética). El texto va delineando la idea que la práctica médica vincula un *saber* (un médico científico) y un *ser* (un médico principista).

**Variadas** son **las ideas** sobre las causas de las enfermedades (castigos, pruebas o estigmas aplicados por Dios a conductas propias del paciente o de su grupo humano; tentaciones de diablos; maldiciones, hechizos o “trabajos” de brujos; venganzas de almas en pena; sortilegios; nefastas influencias de conjunciones de planetas y constelaciones; agentes nocivos naturales). **Muchas** también **las estrategias** intentadas para superarlas o al menos aliviar al enfermo (rezos, bendiciones, promesas, penitencias, expiaciones, exorcismos, purificaciones, sacrificios; amuletos, conjuros mágicos, rituales de sanación, meditaciones; plantas, animales o minerales, en bruto, purificadas o sintéticas, según las posibilidades químicas, con atribuida capacidad terapéutica; medidas higiénico-dietéticas, reposo, cambios de hábito y de clima; masajes, inmovilizaciones, calor, frío, cirugías u otros procedimientos físicos). El ejercicio de la medicina **supuso siempre** que las prácticas utilizadas **tenían la suficiente evidencia como para justificar su empleo** (Revelaciones Divinas o mágicas; consejos de expertos avezados y exitosos; autoridad de maestros venerados y de líderes respetados; afirmaciones tradicionales indiscutidas; sabiduría popular; opiniones de destacados filósofos; accionar de profesionales capacitados; códigos, aforismos y libros famosos; dichos de oráculos que en trance se contactan con seres invisibles o antepasados muertos).

**Cada uno de los pueblos de la tierra**, tanto los iletrados como los que alcanzaron a fijar y comunicar sus experiencias por medio de la escritura, atesoran cuidadosamente sus conocimientos médicos logrados a través de numerosas observaciones y resultados afortunados o penosos de su actividad curativa, preventiva y reparadora. **En todos ellos** pueden distinguirse, en medio de abundantes afirmaciones fantasiosas, absurdas, confusas y dudosas, **algunos conceptos y recursos** sorprendentemente acertados y eficaces, **potenciados por el efecto siempre beneficioso de la compañía,** comprensión y contención de los sufrimientos y miedos del enfermo, de brindarle esperanza, ofrecerle seguridad, proveer a sus necesidades biosociales básicas y a su comfort, demostrar preocupación por su situación y respeto a su sagrada dignidad de ser humano.

A partir de la puesta en evidencia de los efectos y afectos médicos el texto pone énfasis en el poder científico de la Medicina Humana, entendida como “Medicina Académica”, poder adquirido en el tiempo (“Hipócrates hace veinticinco siglos”, “desde el siglo XVI”) de manera gradual (“paulatinamente”, “fue acumulando una serie de logros sistemáticos”), asentado históricamente a partir de una idea de Hipócrates (“tuvo la audacia de afirmar que todas las dolencias eran de causa natural y que por lo tanto habría recursos también naturales para curarlas”). En esta parte, el texto empieza a tomar posición explicativa respecto a la interrogante problematizadora del título: “¿Medicina basada en la



*evidencia?”*, acumulando su opción de dar valor social a los logros científicos de la Medicina Académica (*“conocimientos fundados en metodologías científicas”*; *“medir lo más exacta y objetivamente posible sus manifestaciones, encontrar relaciones de causa-efecto en sus variaciones”*, *“datos recogidos de su seguimiento clínico”*, *“procurar la mayor precisión posible a cada diagnóstico”*, *“ampliar la calidad y exactitud de los datos registrados”*). Esta enumeración da relieve a la modernización de la práctica médica como una alternativa ante otras prácticas médicas basadas en el empirismo y las creencias. Aparece, en el texto la oposición entre el saber tradicional y el saber moderno en el campo de la Medicina Humana.

**Hipócrates** hace **veinticinco siglos** tuvo la audacia de afirmar que todas las dolencias eran de causa natural y que por lo tanto habría recursos también naturales para curarlas. **Desde el Siglo XVI la Medicina Académica**, primero europea y luego occidental, **fue acumulando una serie de logros sistemáticos** que permiten distinguirla, por su orientación, de las prácticas curativas preconizadas por las demás culturas. **Paulatinamente** se fue confiando en **conocimientos fundados en metodologías científicas**: observar con rigor el fenómeno enfermedad y las circunstancias en que aparece, se agrava, se atenúa y se restablece la salud. **Medir lo más exacta y objetivamente posible sus manifestaciones, encontrar relaciones de causa-efecto en sus variaciones. Vincular** los sufrimientos en vida de los pacientes y los **datos recogidos de su seguimiento clínico** con los hallazgos anatómo-patológicos de piezas quirúrgicas y autopsias. **Procurar la mayor precisión posible a cada diagnóstico. Observar** los efectos de aplicar sustancias, condiciones nutricionales, físicas y ambientales, hábitos impuestos y maniobras quirúrgicas a los animales de experimentación y relacionarlos con los resultados de propuestas terapéuticas en humanos. **Ampliar la calidad y exactitud de los datos registrados**, mediante uso de aparatos progresivamente más sofisticados (desde lupa a microscopio electrónico; desde pulso cronometrado a hemodinamia intervencionista; desde estetoscopio a SPET; desde otoscopio metálico a fibra óptica con cámara digital; desde proteinemia total a antígenos monoclonales; desde aislar una molécula bioactiva a determinar el número preciso de receptores específicos en membranas biológicas excitables, desde el concepto de rasgo hereditario al genoma humano, etc.).

En el conjunto del texto, la toma de posición por el poder científico y tecnológico de la Medicina Humana moderna, es subrayado y ponderado mediante la adjetivación y metaforización intensificadas: *“avalancha de*

*hallazgos médicos”; “investigadores con insaciable curiosidad”; “resultados asombrosos con tecnologías cada vez más avanzadas”, “permanente esfuerzo de aumentar el rigor y eficacia de nuestros conocimientos médicos”.*

El texto destaca luego que el poder científico de la medicina humana (“*medicina científicamente fundada*”, “*hallazgos médicos*”) se intensifica con la tecnología (“*resultados asombrosos con tecnologías cada vez más avanzadas*”), y sigue remarcando la superación de lo tradicional por lo moderno (“*hasta llegar al vértigo de producir la obsolescencia de casi todos los recursos diagnósticos y terapéuticos utilizados en apenas un puñado de años, obligando a su reemplazo por novedades que prometen mayor eficacia*”).

**Esta medicina científicamente fundada** obtiene *resultados asombrosos con tecnologías cada vez más avanzadas*, hasta llegar al vértigo de producir la obsolescencia de casi todos los recursos diagnósticos y terapéuticos utilizados en apenas un puñado de años, obligando a su reemplazo por novedades que prometen mayor eficacia.

Pero hay algo más que el texto incorpora en su explicación: revela quiénes son los que promueven los logros científicos y tecnológicos en la Medicina Humana, a quienes designa como “*motores de esta permanente renovación*”: las industrias de insumos médicos y el público; ambos con intereses diferentes: las industrias buscan patentes e ingresos económicos; el público busca proteger y mejorar su salud. Luego, el texto aporta una evidencia concreta, basada en la experiencia de una institución (“*Mc Master Medical School of Canada*”, en 1980), en relación con la identificación de los porcentajes de hallazgos médicos validados (“*información realmente relevante y estadísticamente validada*”), porcentajes que son mínimos (2 %), poniendo en claro, a través del dato

aportado por las publicaciones médicas que el avance real de la medicina científica es aún mucho menor de lo esperado.

**Motores de esta permanente renovación** son (además de los *investigadores con insaciable curiosidad, vocación por aliviar patologías que flagelan a la humanidad, necesidad de justificar sus remuneraciones y natural deseo de destacarse por encima de sus colegas*) por un lado **las industrias de insumos médicos**, ávidas de obtener patentes de exclusividad que les permitan enormes ganancias y por el otro **el público**, exigente de innovaciones que le prometan la eliminación del dolor, la postergación de la muerte y la prolongación indefinida de las condiciones juveniles.

En la “**Mc Master Medical School of Canada**” en la década de 1980 se procuró desarrollar una disciplina que pusiera orden a esta avalancha de **hallazgos médicos** publicados, *integrando la mejor evidencia lograda en investigación con la habilidad clínica del médico asistencial, la comprensión del paciente, la aceptación de la sociedad y la factibilidad económica de la atención*. **Se observó** que la información realmente relevante y estadísticamente validada en metaanálisis de ensayos comparables para mejorar la práctica médica, estaba contenida en apenas el 2% de las publicaciones científicas y que su aplicación depende de la evaluación crítica del médico práctico, antes de utilizarla para la toma de decisiones en cada paciente concreto.

Luego de esa constatación estadística el texto pasa a definir la “Medicina Basada en la Evidencia” (“*se considera a la que...*”), a explicar sus procedimientos de validez (“*doble ciego*”, “*protocolos experimentales y éticos*”, ‘evaluación estadística de datos según parámetros preestablecidos’), a precisar sus propósitos (“*acotar incertidumbre*”, “*mejorar las probabilidades de realizar intervenciones exitosas y seguras para el paciente*”, “*orientar normas de buenas prácticas clínicas*”), y a establecer las siguientes tareas (“*próximos pasos*”) con miras a seguir fortaleciendo sus prácticas y sus logros (“*permanente esfuerzo de aumentar el rigor y la eficacia de nuestros conocimientos médicos*”), estos pasos son propiamente científicos: “*descubrir*” (*características genéticas y ambientales que influyen en la particular biología de cada individuo...*) y “*explorar*” (*la importancia de las respuestas neurosico-endócrinoinmunitarias en las diferentes circunstancias vitales que atraviesa el paciente...*).

**A partir de estas realidades** se considera “**Medicina Basada en la Evidencia**” *a la que surge de confirmar o desechar hipótesis sustentadas en conocimientos científicamente fundados en la biología humana y en resultados previos en modelos animales, mediante ensayos clínicos en voluntarios, aleatorizados y controlados.*

Dichos ensayos se realizan a “**doble ciego**”, en poblaciones representativas, de tamaño suficiente en función del fenómeno que se desea investigar, siguiendo detallados protocolos experimentales y éticos. Los **datos** así obtenidos son evaluados estadísticamente según parámetros preestablecidos. Las “**mejores evidencias médicas fundadas en bases científicas sólidas**” alcanzadas son entonces en realidad intentos de acotar incertidumbres y de mejorar las probabilidades de realizar intervenciones exitosas y seguras para el paciente, orientando “normas de buena práctica clínica” a seguir ante situaciones semejantes.

**Los próximos pasos** en el permanente esfuerzo de aumentar el rigor y eficacia de nuestros conocimientos médicos será **descubrir** las características genéticas y ambientales que influyen en la particular biología de cada individuo, para mejor formular el diagnóstico y pronóstico más preciso posible ante la patología que sufra y diseñar la indicación terapéutica personalizada a su específica condición; **explorar** la importancia de las respuestas neurosico-endócrino-inmunitarias en las diferentes circunstancias vitales que atraviesa el paciente para usarlas en su beneficio y aprender a manejar los mecanismos que inducen los efectos “placebo” “nocebo” y “resiliencia”, para canalizarlos a su favor en las intervenciones médicas que se le brinden.

A partir de las tareas delineadas el texto pone reservas sobre el real alcance de la medicina basada en evidencias, pues si no se concretan los objetivos esta actividad médica continuará desarrollándose en el plano de las buenas intenciones (*“continuará siendo solo una noble, pero parcialmente cumplida aspiración”*).

**Hasta alcanzar por lo menos estos objetivos, la medicina basada en satisfactoria evidencia** continuará siendo solo una noble, pero parcialmente cumplida aspiración.

Finalmente el texto, desde las acciones propias de la población, constata con emotividad o un sentir de decepción (*“es decepcionante comprobar”*), la siguiente situación real: que la mayor parte de personas (*“la mayoría de los habitantes del planeta”*) prefiera las actividades asistenciales no basada en los conocimientos científicos de la medicina académica, ante

una minoría poblacional (“*una minoría de la población humana*”) que sí confía en los logros y prácticas comprobadas y validadas de la medicina académica. Se trata de la comprobación de un estado de cosas. El texto, establece así, un contraste relacionado con un tema tan decisivo (“*personalísimo*”) para el ser humano: “*la vida y la salud*”, o “*la calidad de vida*”. En medio de este contraste el texto asume un tono irónico respecto a la Medicina Académica (“*la orgullosa Medicina Académica*”), pues su poder epistémico o científico aún no logra posicionarse firmemente en el sentir poblacional.

Frente a los innegables logros en nuestra capacidad para incrementar la salud y la calidad de vida y reducir el sufrimiento humano, **es decepcionante comprobar que la orgullosa Medicina Académica es recibida con gratificante confianza apenas por una minoría de la población humana**. En su amplia diversidad cultural, en valores tan personalísimos como la vida y la salud, **la mayoría de los habitantes del planeta recibe con similar o mayor beneplácito actividades asistenciales no basadas en nuestros conocimientos científicos**.

Ante esta constatación no esperada, el texto propone una salida: “*replantear*” las condiciones de ejercicio de la profesión médica, no en el plano científico, sino en el plano de las interacciones o relaciones humanitarias, sensibilizadoras, accesibles, respetuosas, con los pacientes. Esta salida emocional el texto la modaliza precisamente con un todo emotivo: “*con humildad*”.

Esto debe motivarnos a **replantear con humildad en qué condiciones humanitarias, contenedoras de la ansiedad del paciente, accesibles a su comprensión y respetuosas de su sistema de valores, creencias trascendentes y proyectos vitales, ejercemos la profesión**.

Luego del análisis realizado en el “decir” del texto, se plantea el sistema de estrategias explicativas relevantes respecto al tema de la medicina humana académica. Con marcadores de oposición, definición, temporalización, cuantificación, intensificación, atenuación, el texto

explica el sentido histórico y las esencias, procedimientos y sentidos de la medicina académica como alternativa a la medicina tradicional, mostrando preocupación, pero al mismo tiempo trazando opciones ante la poca atención que la medicina académica recibe de la gente, no obstante sus bases científicas basadas en el análisis experimental de evidencias. Por ejemplo:

*Definición* : “el saber de la medicina” (científico, tecnológico);  
“el ser de la medicina (afecto, respeto)”.

*Oposición* : “Medicina basada en evidencia” / “medicina basada en creencia”;  
“una minoría de la población” / “una mayoría de la población”.

*Temporalización* : “desde ese instante hasta hoy”, “desde hace veinticinco siglos”.

*Cuantificación* : “variadas”, “muchas”, “cada uno”, “en todos ellos”.

*Intensificación* : “avalancha”, “insaciable”, “asombroso”.

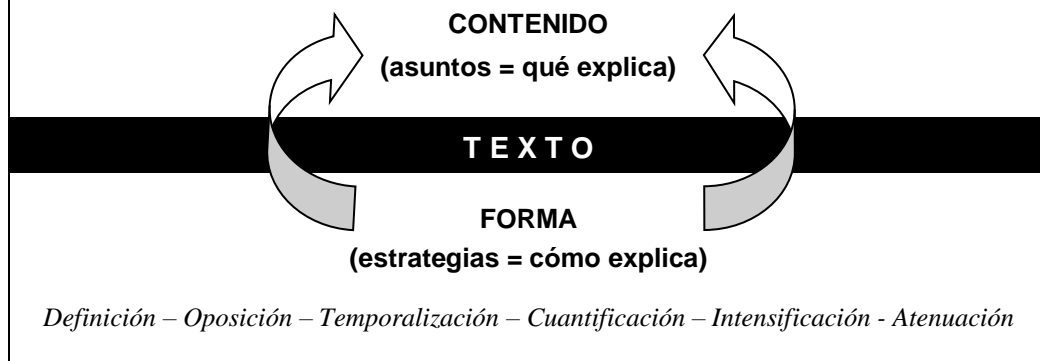
*Atenuación* : “con humildad”.

A la par que identifica las estrategias (modos de decir), el lector también va construyendo una percepción del contenido del texto, entiende el asunto que el texto trata, y por lo mismo, los *modos de decir textual* permiten pasar a la organización del contenido textual.

### ***Organización del contenido explicado***

El contenido está dado por los significados del texto: de qué trata, qué asuntos aborda, qué temas y subtemas aclara, qué sistema de ideas organiza y comunica. Si las estrategias explicativas corresponden a la forma del texto (cómo explica), el asunto tratado corresponde al contenido del texto (qué explica). El trabajo lector consiste en avanzar desde las estrategias explicativas del texto (significantes) hacia los contenidos explicados del texto (significados).

La medicina académica se denomina medicina basada en la evidencia, y es una práctica que previene, cura y mejora la salud humana con un **saber** científico y tecnológico (epistémico) y un **ser** principista y afectivo (ético). El saber y ser de la medicina académica se respalda en la experimentación y en las evidencias debidamente comprobadas. Esta medicina académica es una superación histórica de la medicina tradicional, basada en la creencia. Aun así, la medicina basada en la evidencia tiene poca aceptación en la gente, que mayoritariamente opta por la medicina sin evidencia.



**Cuadro 19. Ruta lectora analítica: de las estrategias al contenido del texto**

Es decir, reiterando, el lector establecerá que a través de estrategias de *definiciones, oposiciones, temporalizaciones, cuantificaciones, intensificaciones y atenuaciones*, el texto dice que *la medicina académica se denomina medicina basada en la evidencia, y es una práctica que previene, cura y mejora la salud humana con un **saber** científico y tecnológico (epistémico) y un **ser** principista y afectivo (ético); el saber y ser de la medicina académica se respalda en la experimentación y en las evidencias debidamente comprobadas; esta medicina académica es una superación histórica de la medicina tradicional, basada en la creencia; aun así, la medicina basada en la evidencia tiene poca aceptación en la gente, que mayoritariamente opta por la medicina sin evidencia.*

El contenido del texto no solamente puede enunciarse linealmente sino que también puede ser organizado en un esquema que permita visualizar su estructuración (organizador gráfico). La esquematización sintetiza el contenido global del texto leído, y es una señal de la comprensión textual.

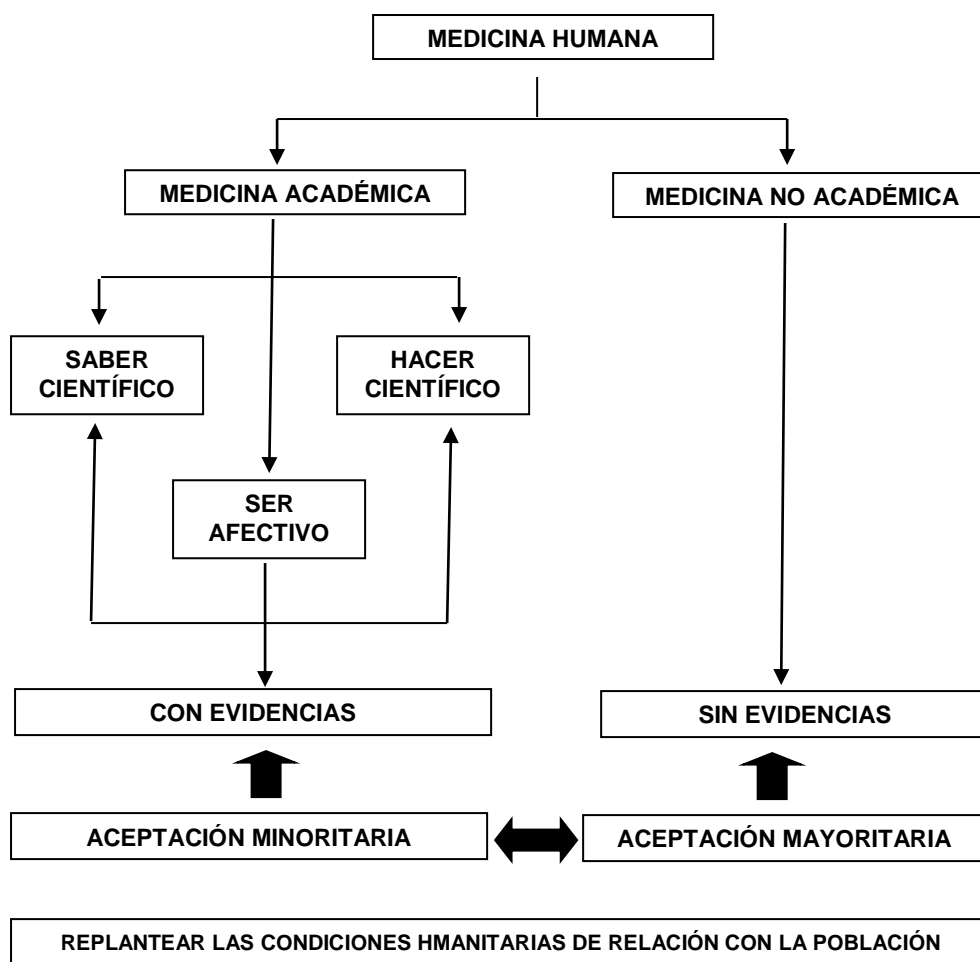


Figura 10. Esquemmatización del contenido del texto

Esta organización del contenido, resultado de la lectura lineal párrafo a párrafo del texto, ha de pasar hacia una organización estructural, en que el contenido se “distribuye” en las partes del modelo o estructura tipológica explicativa (Cf. Bassols y Torrent, 2003).

### ***Segmentación de la estructura explicativa***

La estructura tipológica explicativa “se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento (...) el texto explicativo es aquel que satisface una necesidad cognitiva, resuelve



una duda y desencadena procesos de comprensión y de intercomprensión de la realidad”.

La estructura explicativa incluye el tema (*presentación o marco*), la *problematización* (planteo del problema, explícito o implícito), la *explicación* (respuesta del problema), y la *conclusión evaluativa* (o evaluación conclusiva).

En este sistema de secuencias (superestructura) se vierte el contenido inferido (qué explica) a partir de las estrategias identificadas (cómo explica). Con esto, el contenido avanza desde la comprensión lineal (Figura 10) hacia la comprensión estructural, tipológica.

<b>TEMA / PRESENTACIÓN / MARCO</b> La medicina humana			
<b>PROBLEMATIZACIÓN</b> ¿Medicina basada en la evidencia?			
<b>EXPLICACIÓN</b>			
<b>Explicación 1</b>	<b>Explicación 2</b>	<b>Explicación 3</b>	<b>Explicación 4</b>
La medicina basada en la evidencia surge en la historia como alternativa a la medicina basada en la creencia.	La medicina basada en la evidencia tiene un saber científico, un hacer tecnológico y un ser ético.	La medicina basada en la evidencia usa la experimentación, la validación y la comprobación.	La medicina basada en la evidencia, sin embargo, tiene una aceptación minoritaria por parte de la población.
<b>EVALUACIÓN CONCLUSIVA</b>  La medicina basada en la evidencia debe replantear la condición humanitaria del ejercicio profesional médico, pues de ese modo logrará tener una aceptación mayoritaria por parte de la población.			

**Cuadro 15. Organización estructural del contenido explicativo**

<b>Problema</b> ¿Medicina basada en la evidencia?
---

**Tema** La primera vez que un integrante de nuestra especie se acercó preocupado y solícito a un semejante preguntándole -“¿Qué te pasa? ¿Te sentís mal?”- procurando ayudarlo, comenzó la Medicina Humana.

**Explicación 1** Desde ese instante fundador hasta hoy, a través de todas las culturas, de todas las civilizaciones, de todos los sistemas de adquisición y transmisión de experiencias y conocimientos, quienes cumplieron la función de médicos tuvieron la inquietud de comprender por qué el hombre es vulnerable, por qué sufre enfermedades, por qué su destino fatal es la muerte y cómo colaborar para conservar y recuperar su salud, prolongar su existencia con la plenitud de sus capacidades y hacer que su muerte transcurra de la forma más confortable posible. También advirtió que algunos procedimientos brindados con la esperanza de mejorar la condición del paciente parecieron lamentablemente empeorarla y hasta precipitar su fallecimiento. Así mismo comprobó que el poder médico sobre la salud de la población puede, como si fuese arma, eventualmente utilizarse para producir daño deliberado.

Por eso el actuar médico reunió los datos e indicios disponibles de la manera en que las enfermedades se presentan y evolucionan espontáneamente y del efecto positivo y/o negativo que los esfuerzos sanadores tienen sobre el enfermo, guiándose por los principios de no maleficencia, beneficencia, compasión, prudencia, responsabilidad y solidaridad.

Variadas son las ideas sobre las causas de las enfermedades (castigos, pruebas o estigmas aplicados por Dios a conductas propias del paciente o de su grupo humano; tentaciones de diablos; maldiciones, hechizos o “trabajos” de brujos; venganzas de almas en pena; sortilegios; nefastas influencias de conjunciones de planetas y constelaciones; agentes nocivos naturales). Muchas también las estrategias intentadas para superarlas o al menos aliviar al enfermo (rezos, bendiciones, promesas, penitencias, expiaciones, exorcismos, purificaciones, sacrificios; amuletos, conjuros mágicos, rituales de sanación, meditaciones; plantas, animales o minerales, en bruto, purificadas o sintéticas, según las posibilidades químicas, con atribuida capacidad terapéutica; medidas higiénico-dietéticas, reposo, cambios de hábito y de clima; masajes, inmovilizaciones, calor, frío, cirugías u otros procedimientos físicos). El ejercicio de la medicina supuso siempre que las prácticas utilizadas tenían la suficiente evidencia como para justificar su empleo (Revelaciones Divinas o mágicas; consejos de expertos avezados y exitosos; autoridad de maestros venerados y de líderes respetados; afirmaciones tradicionales indiscutidas; sabiduría popular; opiniones de destacados filósofos; accionar de profesionales capacitados; códigos, aforismos y libros famosos; dichos de oráculos que en trance se contactan con seres invisibles o antepasados muertos).

Cada uno de los pueblos de la tierra, tanto los iletrados como los que alcanzaron a fijar y comunicar sus experiencias por medio de la escritura, atesoran cuidadosamente sus conocimientos médicos logrados a través de numerosas observaciones y resultados afortunados o penosos de su actividad curativa, preventiva y reparadora. En todos ellos pueden distinguirse, en medio de abundantes afirmaciones fantasiosas, absurdas, confusas y dudosas, algunos conceptos y recursos sorprendentemente acertados y eficaces, potenciados por el efecto siempre beneficioso de la compañía, comprensión y contención de los sufrimientos y miedos del enfermo, de brindarle esperanza, ofrecerle seguridad, proveer a sus necesidades biosociales básicas y a su comfort, demostrar preocupación por su situación y respeto a su sagrada dignidad de ser humano.

Hipócrates hace veinticinco siglos tuvo la audacia de afirmar que todas las dolencias eran de causa natural y que por lo tanto habría recursos también naturales para curarlas. Desde el Siglo XVI la Medicina Académica, primero europea y luego occidental, fue acumulando una serie de logros sistemáticos que permiten distinguirla, por su orientación, de las prácticas curativas preconizadas por las demás culturas.

**Explicación 2** Paulatinamente se fue confiando en conocimientos fundados en metodologías científicas: observar con rigor el fenómeno enfermedad y las circunstancias en que aparece, se agrava, se atenúa y se restablece la salud. Medir lo más exacta y objetivamente posible sus manifestaciones, encontrar relaciones de causa-efecto en sus variaciones. Vincular los sufrimientos en vida de los pacientes y los datos recogidos de su seguimiento clínico con los hallazgos anátomo-patológicos de piezas quirúrgicas y autopsias. Procurar la mayor precisión posible a cada diagnóstico. Observar los efectos de aplicar sustancias, condiciones nutricionales, físicas y ambientales, hábitos impuestos y maniobras quirúrgicas a los animales de experimentación y relacionarlos con los resultados de propuestas terapéuticas en humanos. Ampliar la calidad y exactitud de los datos registrados, mediante uso de aparatos progresivamente más sofisticados (desde lupa a microscopio electrónico; desde pulso cronometrado a hemodinamia intervencionista; desde estetoscopio a SPET; desde otoscopio metálico a fibra óptica con cámara digital; desde proteinemia total a antígenos monoclonales; desde aislar una molécula bioactiva a determinar el número preciso de receptores específicos en membranas biológicas excitables, desde el

concepto de rasgo hereditario al genoma humano, etc.).

Esta medicina científicamente fundada obtiene resultados asombrosos con tecnologías cada vez más avanzadas, hasta llegar al vértigo de producir la obsolescencia de casi todos los recursos diagnósticos y terapéuticos utilizados en apenas un puñado de años, obligando a su reemplazo por novedades que prometen mayor eficacia. Motores de esta permanente renovación son (además de los investigadores con insaciable curiosidad, vocación por aliviar patologías que flagelan a la humanidad, necesidad de justificar sus remuneraciones y natural deseo de destacarse por encima de sus colegas) por un lado las industrias de insumos médicos, ávidas de obtener patentes de exclusividad que les permitan enormes ganancias y por el otro el público, exigente de innovaciones que le prometan la eliminación del dolor, la postergación de la muerte y la prolongación indefinida de las condiciones juveniles.

En la “Mc Master Medical School of Canada” en la década de 1980 se procuró desarrollar una disciplina que pusiera orden a esta avalancha de hallazgos médicos publicados, integrando la mejor evidencia lograda en investigación con la habilidad clínica del médico asistencial, la comprensión del paciente, la aceptación de la sociedad y la factibilidad económica de la atención. Se observó que la información realmente relevante y estadísticamente validada en metaanálisis de ensayos comparables para mejorar la práctica médica, estaba contenida en apenas el 2% de las publicaciones científicas y que su aplicación depende de la evaluación crítica del médico práctico, antes de utilizarla para la toma de decisiones en cada paciente concreto.

**Explicación 3** A partir de estas realidades se considera “Medicina Basada en la Evidencia” a la que surge de confirmar o desechar hipótesis sustentadas en conocimientos científicamente fundados en la biología humana y en resultados previos en modelos animales, mediante ensayos clínicos en voluntarios, aleatorizados y controlados.

Dichos ensayos se realizan a “doble ciego”, en poblaciones representativas, de tamaño suficiente en función del fenómeno que se desea investigar, siguiendo detallados protocolos experimentales y éticos. Los datos así obtenidos son evaluados estadísticamente según parámetros preestablecidos. Las “mejores evidencias médicas fundadas en bases científicas sólidas” alcanzadas son entonces en realidad intentos de acotar incertidumbres y de mejorar las probabilidades de realizar intervenciones exitosas y seguras para el paciente, orientando “normas de buena práctica clínica” a seguir ante situaciones semejantes.

Los próximos pasos en el permanente esfuerzo de aumentar el rigor y eficacia de nuestros conocimientos médicos será descubrir las características genéticas y ambientales que influyen en la particular biología de cada individuo, para mejor formular el diagnóstico y pronóstico más preciso posible ante la patología que sufra y diseñar la indicación terapéutica personalizada a su específica condición; explorar la importancia de las respuestas neurosico-endócrinoinmunitarias en las diferentes circunstancias vitales que atraviesa el paciente para usarlas en su beneficio y aprender a manejar los mecanismos que inducen los efectos “placebo” “nocebo” y “resiliencia”, para canalizarlos a su favor en las intervenciones médicas que se le brinden.

**Explicación 4** Hasta alcanzar por lo menos estos objetivos, la medicina basada en satisfactoria evidencia continuará siendo solo una noble, pero parcialmente cumplida aspiración.

Frente a los innegables logros en nuestra capacidad para incrementar la salud y la calidad de vida y reducir el sufrimiento humano, es decepcionante comprobar que la orgullosa Medicina Académica es recibida con gratificante confianza apenas por una minoría de la población humana. En su amplia diversidad cultural, en valores tan personalísimos como la vida y la salud, la mayoría de los habitantes del planeta recibe con similar o mayor beneplácito actividades asistenciales no basadas en nuestros conocimientos científicos.

**Evaluación conclusiva** Esto debe motivarnos a replantear con humildad en qué condiciones humanitarias, contenedoras de la ansiedad del paciente, accesibles a su comprensión y respetuosas de su sistema de valores, creencias trascendentes y proyectos vitales, ejercemos la profesión.

- **Interpretación lectora**

La interpretación lectora se sustenta comprensivamente en la inferencia, y tiene como línea de acción profundizar en la comprensión del *contexto*, el *sentido* y los *intertextos* del texto. El orden a seguir, es:

- *Deduce la identidad y posicionamiento del autor y lector, marco espacial y marco temporal del texto (contexto).*
- *Infiere el sentido del texto.*
- *Relaciona el texto con otros textos (intertextos).*

### ***Deducción del contexto del texto***

El texto explicativo tiene estrategias (cómo explica), contenido (qué explica) y estructura esquemática (partes: tema, problema, explicación, evaluación conclusiva). Estos elementos pueden considerarse propiamente “textuales”, y a partir de ellos corresponde establecer los factores “contextuales”. El análisis lector es textual. La interpretación lectora es contextual. El texto aporta las pistas o indicios para inferir los factores del contexto. ¿Qué factores son “contextuales”? El autor (quién explica), el lector (a quién explica), el propósito (para qué explica), el marco espacial (dónde explica), el marco temporal (cuándo explica).

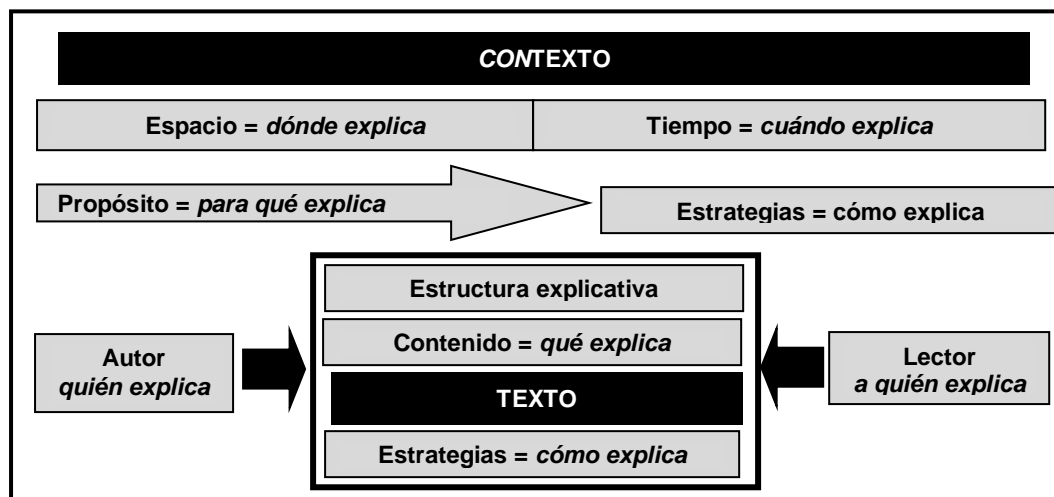


Figura 11. Texto y contexto

• ***El propósito explicativo***

La función comunicativa general del texto explicativo consiste en demostrar o aclarar un tema, “hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento”. ¿Qué propósito tiene el autor al explicarle un tema al lector? Es decir, ¿para qué le explica cuatro ideas acerca de la medicina basada en la evidencia?

El texto analizado tiene cuatro explicaciones establecidas, una evaluación conclusiva y un modo interrogativo de presentación del problema-título. Según esto, ¿dónde debe apoyarse la derivación del propósito del texto?

- *¿El texto quiere explicar en qué consiste la “Medicina basada en la evidencia”?*
- *¿El texto se propone explicar la dimensión histórica de la medicina basada en la evidencia?*
- *¿El texto pretende explicar que la medicina basada en la evidencia tiene un saber científico, un hacer tecnológico y un ser ético?*
- *¿El texto quiere explicar que la medicina basada en la evidencia usa la experimentación, la validación y la comprobación?*
- *¿El texto quiere hacer sentir una preocupación acerca de la aceptación minoritaria que tiene la medicina basada en la evidencia, por parte de la población?*
- *¿El texto busca una salida a esa poca aceptación, y sugiere que la medicina basada en la evidencia debe replantear la condición humanitaria del ejercicio profesional médico, pues de ese modo logrará tener una aceptación mayoritaria por parte de la población?*

¿Cuál de estos interrogantes es más pertinente para detectar el propósito del texto? Las dos preguntas últimas tienen más pertinencia. El texto pretende explicar el sentido y valor de las prácticas médicas basadas en la evidencia con la intención de mostrar una preocupación y sugerir una salida respecto al problema de la poca aceptación poblacional que tiene la medicina académica. El propósito del texto puede ser expresado, entonces, como “sugerir”.

Es decir, el texto se propone *sugerir que, si la medicina basada en la evidencia desea tener mayor aceptación poblacional, entonces debe mostrar su condición de profesión humanitaria.*

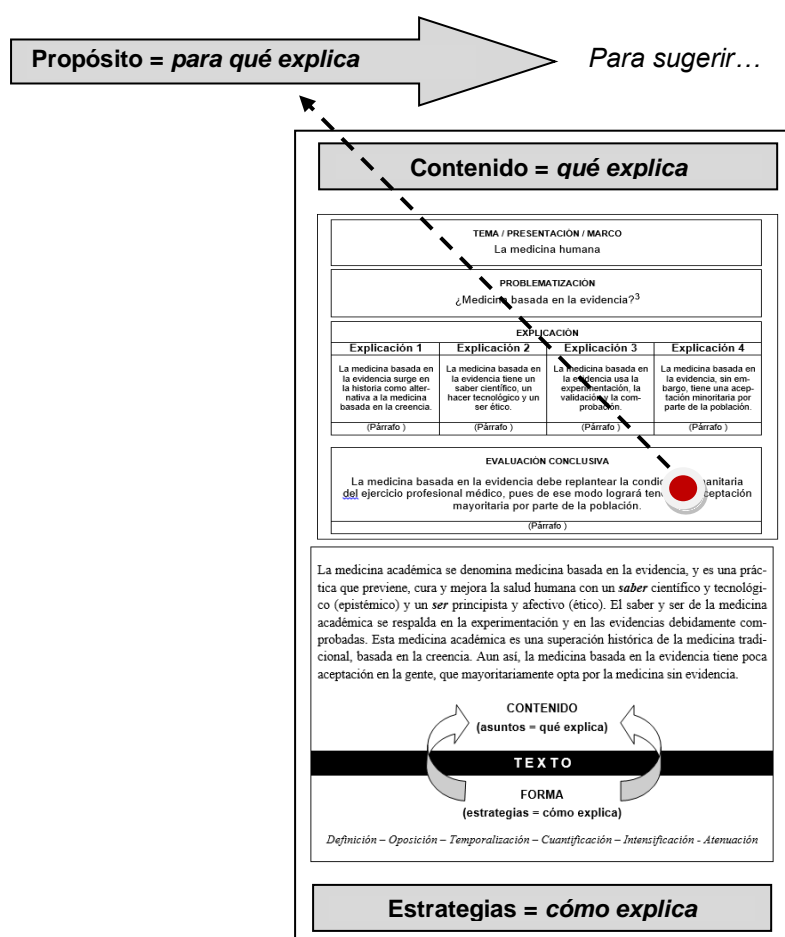


Figura 12. Del contenido explicado al propósito explicativo

• **La identidad y posicionamiento del autor y el lector**

Una segunda labor interpretativa consiste en inferir la identidad y el posicionamiento del autor (quién explica) y del lector (a quién explica).

La identidad del lector se refiere a ¿quién es?, no en sentido biográfico, sino en sentido textual, enunciativo, cómo se representa el autor a sí mismo, cómo decide presentarse en tanto sujeto que explica el contenido del texto.

El posicionamiento, por su parte, alude al lugar que el autor decide asumir en su interacción con el lector: ¿dónde se ubica? Lo mismo ocurre en el espacio del lector: ¿quién es? y ¿dónde se ubica?

Respecto a la identidad y posicionamiento del autor, en el último párrafo del texto se lee (dice):

Esto *debe motivarnos* a replantear con humildad *en qué condiciones humanitarias*, contenedoras de la ansiedad del paciente, accesibles a su comprensión y respetuosas de su sistema de valores, creencias trascendentes y proyectos vitales, *ejercemos la profesión*. (Subrayado nuestro). (Párrafo 12).

Las formas verbales “motivarnos” y “ejercemos”, en primera persona gramatical plural (“nos” = “nosotros”) es una pista para derivar que quien escribe es un sujeto integrante de la comunidad de especialistas de la medicina académica. Vale decir, quien escribe es un “médico académico”. Así lo ratifica el penúltimo párrafo cuando el autor dice: “*Los próximos pasos en el permanente esfuerzo de aumentar el rigor y eficacia de nuestros conocimientos médicos...*” (Subrayado nuestro).

Esta condición de médico académico se percibe en la variedad de datos históricos y terminología especializada que utiliza, en su insistencia en marcar diferencias entre la medicina científica (basada en evidencias) y la medicina empírica (basada en creencias), y en su actitud de reposicionar a la medicina académica en relación con la población, destacando su carácter de profesión humanitaria. Estos datos identifican al autor del texto como un sujeto *epistémico* (tiene un saber científico) y *ético* (tiene un ser humanitario). Siendo epistémico el autor se identifica como *médico propositivo*, y siendo ético se identifica como *médico bondadoso*. Combina los “conocimientos médicos” con la “intención benefactora”.

El autor no es solamente un sujeto que “descubre”, “formula”, “diseña”, “explora” (posición epistémica), sino también que se preocupa por brindarle al paciente atenciones terapéuticas personalizadas, beneficiosas, resilientes, favorables (posición ética).

Los próximos pasos en el permanente esfuerzo de aumentar el rigor y eficacia de nuestros conocimientos médicos será descubrir las características genéticas y ambientales que influyen en la particular biología de cada individuo, para mejor formular el diagnóstico y pronóstico más preciso posible ante la patología que sufra y diseñar la indicación terapéutica personalizada a su específica condición; explorar la importancia de las respuestas neurosico-endócrinoinmunitarias en las diferentes circunstancias vitales que atraviesa el paciente para usarlas en su beneficio y aprender a manejar los mecanismos que inducen los efectos “placebo”, “nocebo” y “resiliencia”, para canalizarlos a su favor en las intervenciones médicas que se le brinden. (**Párrafo 11**).

Con los datos del párrafo 12 del texto, se puede afirmar que además de ser un sujeto epistémico y ético, el autor se presenta como un sujeto emotivo que experimenta decepción (“*es decepcionante comprobar*”), pero, a la vez, motiva y se automotiva (“*esto debe motivarnos*”). El autor también es un sujeto que duda: *‘la medicina basada en evidencia puede*



*quedar en noble aspiración*'. Estas características de su identidad hacen que el autor textual se posicione como un médico académico preocupado por buscar una opción que logre la mayoritaria aceptación poblacional de la medicina académica. Esta preocupación el autor la comunica a sus lectores, identificados también como otros médicos académicos, a quienes se apela para llevar a cabo la transformación de la aceptación poblacional.

También en el último párrafo, y en los mismos usos pronominales “nos”, se constata que el autor se dirige a un interlocutor-lector que forma parte de la misma comunidad académica: “*Esto debe motivarnos [a nosotros] a replantear con humildad en qué condiciones humanitarias... [nosotros] ejercemos la profesión*”. Vale decir, autor y lector, son “médicos académicos” que comparten el compromiso de llevar a cabo acciones de cambio respecto a la aceptación de la medicina académica. El pedido de “motivación”, incluso, está ligado al propósito textual de sugerir qué deben hacer los médicos para superar la poca aceptabilidad que la medicina académica tiene en la población:

Frente a los innegables logros en *nuestra capacidad* para incrementar la salud y la calidad de vida y reducir el sufrimiento humano, es decepcionante comprobar que la orgullosa Medicina Académica *es recibida* con gratificante confianza apenas *por una minoría de la población humana*. En su amplia diversidad cultural, en valores tan personalísimos como la vida y la salud, *la mayoría de los habitantes* del planeta recibe con similar o mayor beneplácito actividades asistenciales no basadas en nuestros conocimientos científicos. (Subrayado nuestro). (Párrafo 12).

Se reitera que la ruta lectora tiene su base en los indicios que el lector detecta en la textura escrita. La formación lectora del estudiante universitario ha de consistir en hacerlo consciente de que leer implica saber observar el texto como una fuente de señas a partir de las cuales la comprensión va construyendo los significados textuales expuestos y las

características de los factores contextuales que intervienen en la dimensión comunicativa del texto. El estudiante lector ha de transitar del “texto analizado” al “contexto inferido”.

En consecuencia, el autor textual se presenta y posiciona en el texto con estos rasgos: *médico académico, humanitario, propositivo, motivador*. Y el lector textual, por su parte, se presenta y posiciona en el texto con estos rasgos: *médico académico a motivar*. Con ello, el propósito del texto consistiría no solamente en *sugerir* sino también en *motivar*.

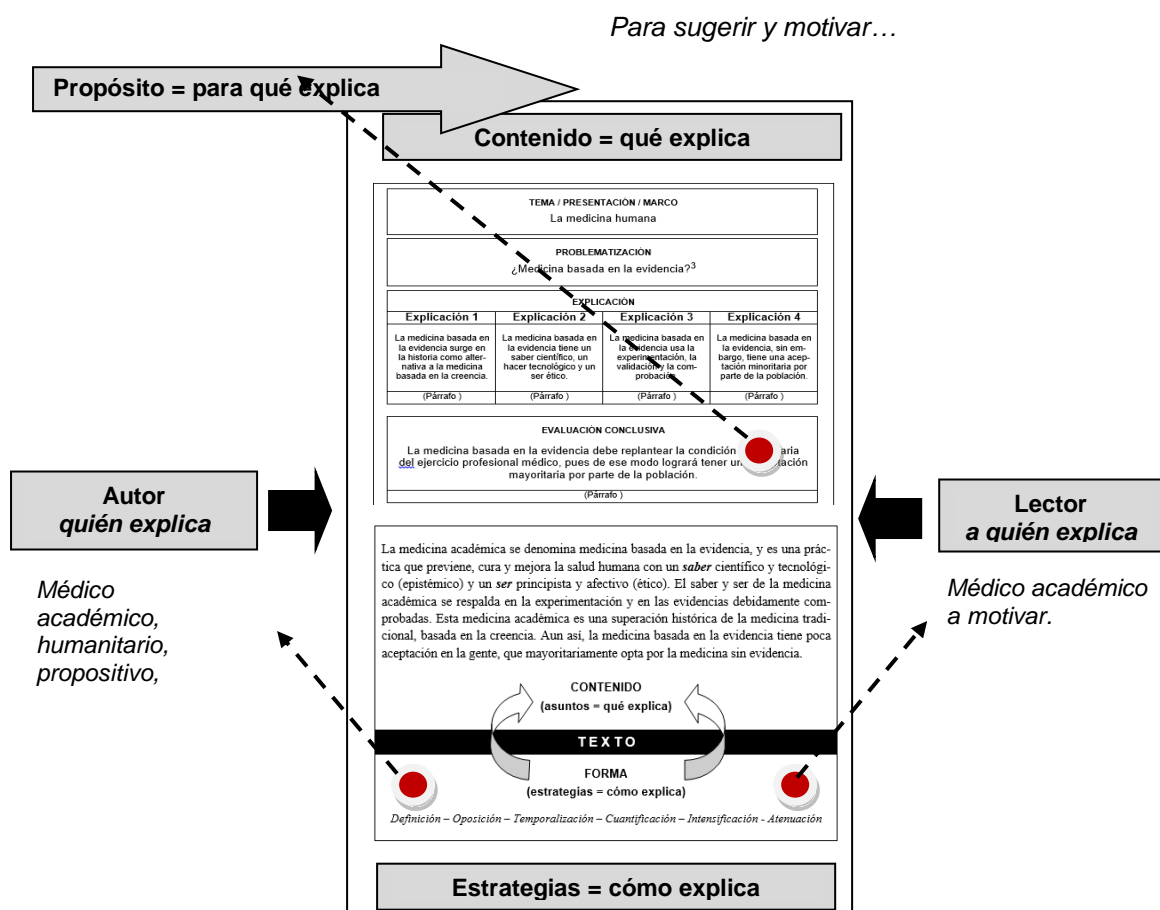


Figura 13. Identidad y posicionamiento del autor y lector

### • **El marco espacial y temporal del texto**

Una tercera labor interpretativa se centra en derivar los marcos espacial y temporal del texto: *dónde* se explica, y *cuándo* se explica. Estos factores unidos a los anteriores configuran y completan las siguientes relaciones: *un alguien* (autor) *explica algo* (contenido) *a otro alguien* (lector), *de un determinado modo* (estrategias), *en un tiempo* (marco temporal) y *en un espacio* (marco espacial), *para lograr algo* (propósito). El contenido y las estrategias son “textuales”. El autor, el lector, el propósito, el marco temporal y el marco espacial son “contextuales”. Ambos tipos de elementos (textuales + contextuales) conforman la *situación comunicativa*. Para efectos del proceso lector interpretativo que se desarrolla operativamente en este MODELO, la situación comunicativa alude a una relación básicamente *textual*, una interacción establecida entre “un autor”, “un lector” y “un propósito” configurados por los elementos verbales del texto. En este mismo sentido, el “marco espacial” (dónde) y el “marco temporal” (cuándo) también se constituyen textualmente, emergen desde la información verbal aportada por las estrategias y el contenido textual. Léase los dos primeros párrafos:

**La primera vez** que un integrante de nuestra especie se acercó preocupado y solícito a un semejante preguntándole -“¿Qué te pasa? ¿Te sentís mal?”- procurando ayudarlo, **comenzó la Medicina Humana. (Párrafo 1).**

**Desde ese instante fundador hasta hoy**, a través de **todas** las culturas, de **todas** las civilizaciones, de **todos** los sistemas de adquisición y transmisión de experiencias y conocimientos, quienes cumplieron la función de médicos tuvieron **la inquietud de comprender por qué** el hombre es vulnerable, **por qué** sufre enfermedades, **por qué** su destino fatal es la muerte y **cómo** colaborar para conservar y recuperar su salud, prolongar su existencia con la plenitud de sus capacidades y hacer que su muerte transcurra de la forma más confortable posible. (Subrayado nuestro). **(Párrafo 2)** (Subrayado nuestro)

“La primera vez”, “comenzó”, “desde ese instante... hasta hoy”, son indicios de una temporalidad totalizadora, que va de lo fundacional hasta la actualidad, como marco de las prácticas médicas humanas cognoscitivas (“por qué”, “por qué”, “por qué”) y procedimentales (“cómo”). Del mismo modo, las formas “todas las culturas”, “todas las civilizaciones”, “todos los sistemas”, universalizan la posición del texto. Se deriva, entonces, que el *dónde* y *cuándo* del texto es *histórico-universal*, cubre el surgimiento, desarrollo y posición actual de la medicina humana —en general—, y de la medicina humana —en particular—, a nivel mundial.

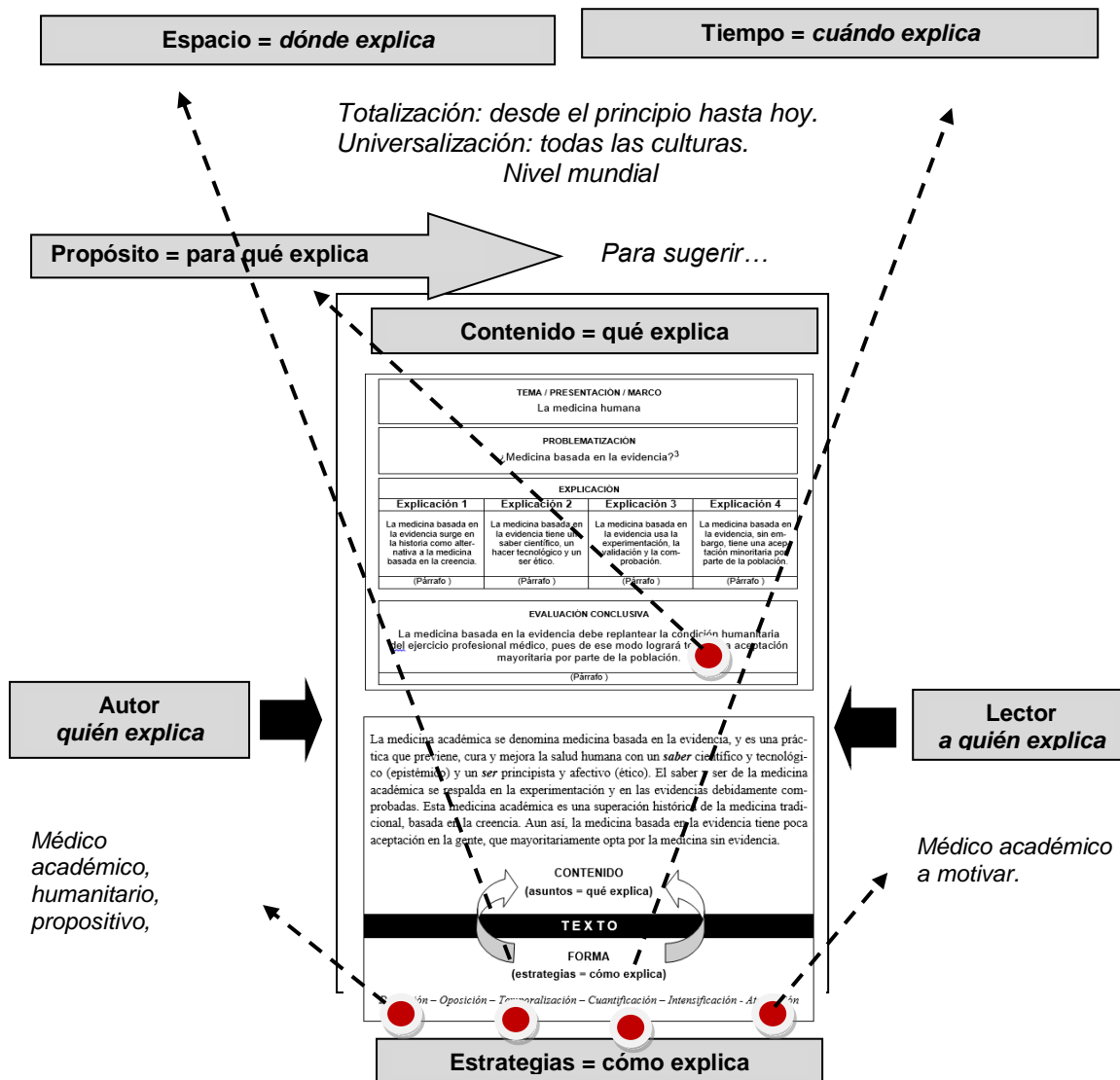
Construyendo el conjunto comunicativo se diría que: *un alguien* (médico académico humanitario, motivador) *explica algo* (validez de la medicina basada en la evidencia y necesidad de acerca dicha medicina a la población) a *otro alguien* (médico académico a motivar), de *un determinado modo* (oposición, definición, cuantificación, intensificación, atenuación), en *un tiempo y espacio* (de nivel mundial), *para lograr algo* (sugerir, motivar).

Esta lectura interpretativa integra la comprensión de las dimensiones textual y contextual. El ingreso del lector a los factores del **contexto** es un buen punto de partida para ir abriendo camino a la condición **interdisciplinaria** de la lectura, pues la explicación de dichos factores ya no se reduce a una mirada estrictamente lingüística sino fundamentalmente extralingüística, requiere de saberes aportados por otros campos del conocimiento. Este requerimiento interdisciplinar se intensifica cuando se constata que el contexto también es **social**, el texto funciona en un marco de relaciones de **grupos sociales** que actúan según **intereses sociales**. Aquí el texto ejerce ya como **discurso**. En el espacio social real los intereses de los grupos sociales generan **tensiones sociales**. La deducción del contexto del texto demanda establecer cuáles son las tensiones sociales de los grupos sociales en el contexto social en que se inscribe discursivamente el texto. En el contexto del texto leído se percibe que participan *tres niveles* de tensiones: **a)** la

tensión de dos grupos sociales: los que practican la medicina basada en la evidencia (médicos académicos) frente a los que practican la medicina no basada en la evidencia (médicos empíricos); **b)** la tensión de dos formas de aceptación social: la aceptación mayoritaria de la medicina no basada en la evidencia frente a la aceptación minoritaria de la medicina basada en la evidencia; **c)** la tensión entre dos dimensiones de la práctica médica académica: su saber científico frente a su sentir humanitario. Estas tensiones han de ser identificadas por la interpretación textual.

- Tensión 1:** los que practican la medicina basada en la evidencia / los que practican la medicina no basada en la evidencia
- Tensión 2:** la aceptación mayoritaria de la medicina no basada en la evidencia / la aceptación minoritaria de la medicina basada en la evidencia
- Tensión 3:** saber científico / sentir humanitario

Fig. 14. El contexto del Texto



### ***Inferencia del sentido del texto***

Las tensiones identificadas son el soporte para que el lector proponga el **sentido** del texto, aquel nivel de significación que surge de la relación del texto con su contexto, no lo que el texto dice en sus estructuras, sino más bien lo que esas estructuras *quieren decir*, aquello que comunican. El sentido es la dirección que toma el decir textual en un escenario de tensiones sociales.

Procedimentalmente, la inferencia del sentido se apoya en las tensiones del contexto social:

**Tensión 1:** los que practican la medicina basada en la evidencia /  
los que practican la medicina no basada en la evidencia

**Tensión 2:** la aceptación mayoritaria de la medicina no basada en la evidencia /  
la aceptación minoritaria de la medicina basada en la evidencia

**Tensión 3:** saber científico / sentir humanitario

Estas tensiones se dan dentro de la misma práctica médica y se percibe que la dirección o sentido de las explicaciones del autor apuntan a proponer que el SABER-CIENTÍFICO médico y el HACER-TECNOLÓGICO médico no bastan para posicionar una mayor aceptabilidad poblacional, sino que es necesario hacer visible el SER-HUMANITARIO médico. *La ciencia médica (saber) y la tecnología médica (hacer) han de dar visibilidad a su ética vinculante con la atención humanitaria médica (ser).* El sentido del texto se orienta a fortalecer el posicionamiento social de la medicina académica a partir de la acción de la propia comunidad médica académica.

De esta manera la ciencia y la tecnología que subyacen en la medicina académica o medicina basada en la evidencia no son suficientes para convencer y sensibilizar su validez y valor en la aceptación poblacional.

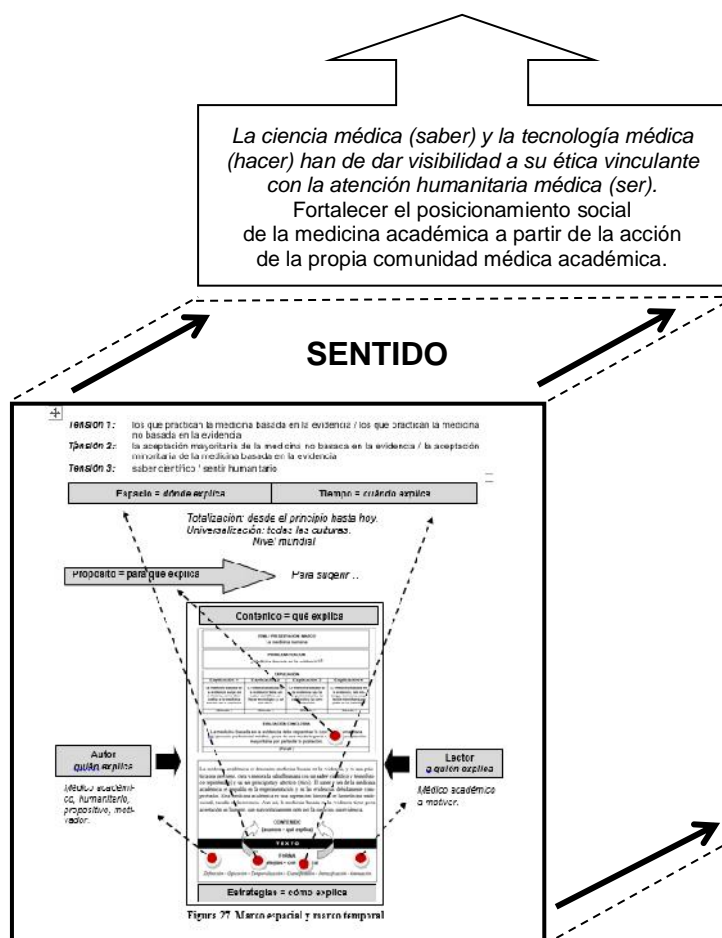


Figura 15. El sentido del texto

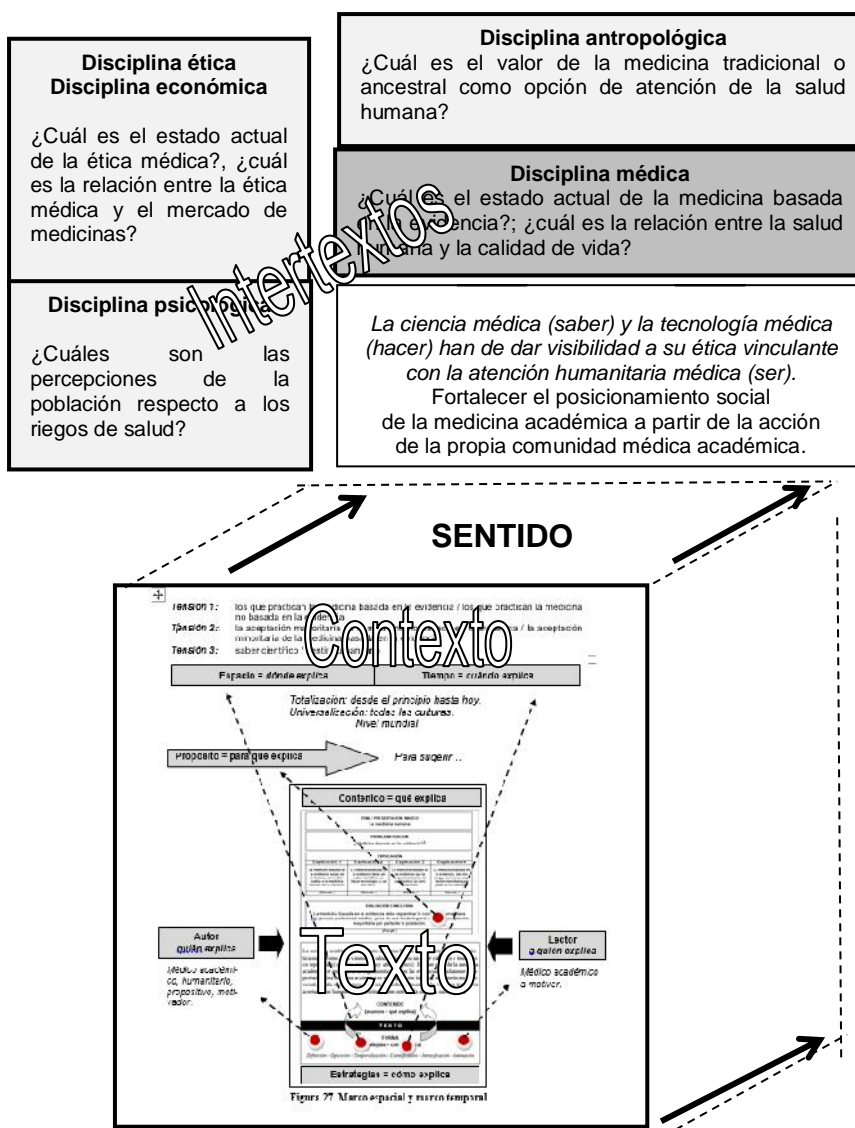
El sentido del texto se profundiza con saberes de **otras disciplinas**, pues apertura línea de búsqueda en varias dimensiones de las prácticas médicas académicas. El interrogante: ¿Cuál es el estado actual de la medicina basada en la evidencia?; ¿cuál es la relación entre la salud humana y la calidad de vida? (*disciplina médica*) se interrelaciona con otros interrogantes: ¿Cuál es el estado actual de la ética médica?, ¿cuál es la relación entre la ética médica y el mercado de medicinas? (*disciplina ética, disciplina económica*); ¿cuáles son las percepciones de la población respecto a los riesgos de salud? (*disciplina psicológica*); ¿cuál es el valor

de la medicina tradicional o ancestral como opción de atención de la salud humana? (*disciplina antropológica*).

### Relación del texto con intertextos

Los interrogantes formulados situados en distintas disciplinas marcan la relación del texto con los **intertextos**. El texto es un punto de apoyo para acceder al contexto, y el contexto es un punto de apoyo para llegar al intertexto. Los intertextos instalan con mayor fuerza la interdisciplinariedad como campo de la lectura académica. Se convoca a distintas disciplinas para explorar el carácter multidimensional del tema y sentido del texto.

Figura 16. Texto, contexto e intertexto





Los interrogantes y las disciplinas proveen intertextos:



¿Cuál es el estado actual de la medicina basada en la evidencia?; ¿cuál es la relación entre la salud humana y la calidad de vida? (*Disciplina médica*).

Organización Mundial de la Salud (2008). *La atención primaria de salud. Más necesaria que nunca. Informe sobre la salud en el mundo 2008*. Ginebra.



¿Cuál es la relación entre la ética médica y el mercado de medicinas? (*Disciplina ética, disciplina económica*).

Escobar Yéndez, N. y otros (1998). Ética médica y economía de la salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 23 (1):5-10.



¿Cuáles son los comportamientos y percepciones de la población local respecto a los riesgos de salud? (*disciplina psicológica*).

Dueñas López, N. (1998). El riesgo psicosocial y su prevención. *Revista Psicología de la Salud*, Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/docencia/psicologia\\_salud/paginas/pagina01/Tema3.html](http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/docencia/psicologia_salud/paginas/pagina01/Tema3.html)

salud



¿Cuál es el valor de la medicina tradicional o ancestral como opción de atención de la humana? (*disciplina antropológica*).

Jácome Romero, M. y Bayona Rodríguez, E. (2010). Diálogo de saberes: Medicina tradicional y Medicina occidental moderna. *Suplemento Memorias V Encuentro*, 125-133.

9 (2):

Los intertextos son leídos siguiendo los patrones de lectura analítica, interpretativa y crítica. Esta lectura extiende la mirada del estudiante acerca de la realidad médica planteada en el texto base.

- **Crítica lectora**

La crítica lectora es el nivel de lectura propiamente creativa, en que se prioriza la voz propia del lector, la exposición de su punto de vista o toma de posición del estudiante respecto los contenidos y sentidos que se han acumulado en cada etapa de la secuencia de lectura académica.

La crítica lectora va en dos vías: primero, expone el punto de vista del lector respecto a las tensiones mostradas por el texto leído; segundo, evalúa los contenidos ideológicos que fluyen en el plano oculto del texto. El orden a seguir, es:

- *Expone puntos de vista antes las tensiones de los textos.*
- *Evalúa la ideología que subyace tras las líneas de los textos.*

### ***Exposición de puntos de vista ante las tensiones del texto***

Con la profundidad aportada por los intertextos, el lector expone sus propias reflexiones o puntos de vista ante cada una de las tensiones inferidas en el contexto del texto.

**Tensión 1:** los que practican la medicina basada en la evidencia / los que practican la medicina no basada en la evidencia

**Tensión 2:** la aceptación mayoritaria de la medicina no basada en la evidencia / la aceptación minoritaria de la medicina basada en la evidencia

**Tensión 3:** saber científico / sentir humanitario

Respecto a las tensiones se propone un sistema de interrogantes:

*Tensión 1:* ¿Es la ciencia el único soporte que explica el desarrollo de la medicina?

*Tensión 2:* ¿Qué factores determinan que la medicina académica tenga poca aceptación poblacional?

*Tensión 3:* ¿Poner en práctica acciones que atiendan la dimensión humanitaria de la medicina, depende solamente de los médicos?

Por un lado, las respuestas a cada interrogante combina las opiniones de los lectores y las ideas comprendidas en la lectura de los intertextos. De otro lado, la exposición de los puntos de vista establece la base de contenido para las secuencias de escritura (monografía / ensayo) y oralidad (exposición académica / debate académico).

### ***Evaluación de la ideología que subyace tras las líneas del texto***

Cassany (2009, p. 91) dice que “leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de **gestionar la ideología de los escritos**, tomando el término ideología [como] (...) cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc.” (Subrayado nuestro). Añade el autor catalán: “Ser crítico significa: **1.** Situar el texto en el contexto sociocultural de partida. **2.** Reconocer y participar en la práctica discursiva. **3.** Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad”. La dimensión crítica de la lectura explora la dimensión discursiva del texto.

Atendiendo estas tres posibilidades de entrada crítica al texto, se plantea estas vías de criticidad respecto a lo ideológico:

- a)** (Situación del texto en el contexto sociocultural de partida). *En el ámbito de la medicina humana*, ¿qué grupo social intenta posicionarse a sí mismo como *aceptable* (incluido), y a qué grupo social se intenta posicionar como *no aceptable* (excluido)?, ¿qué intereses y qué supuestos motivan este manejo de los posicionamientos diferenciados?
- b)** (Reconocer y participar en la comunidad discursiva). *En el ámbito del género discursivo del texto*, ¿la divulgación del texto en una revista especializada, es una estrategia de comunicación que responde a un interés social?
- c)** (Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad). *En el ámbito de la situacionalidad del lector*, ¿el acto humanitario que propone el texto tiende a integrarse a una ética del médico, o es un procedimiento utilizado intencionalmente para dar relevancia a la ciencia médica?

La actitud crítica tiende a poner en cuestión las ideas propuestas por el texto, confrontarlas, polemizar con ellas. El lector ya no se detiene y cierra su actividad comprensiva en el detalle de los datos textuales (tema y estrategias), sino que inicia su recorrido en los espacios de los problemas sociales reales, toma conciencia de los conflictos e intereses que funcionan en la vida social misma de las gentes y de los países. En estas condiciones el texto pasa a ser examinado como *discurso*. Por lo tanto, estas tomas de posición del lector ya no son textuales sino discursivas, reflexionan en torno a aquello que intencionalmente realizan sujetos concretos cuando usan textos en situaciones concretas: “no existe el discurso neutro u objetivo que denomine empíricamente hechos de la realidad”, dice Cassany (Ibíd., p. 91). Y añade:

Lo que tenemos en el día a día son discursos, escritos u orales, que se producen en contexto. Cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal. (Ibíd., p. 91).

La lectura crítica del texto académico tiene como misión poner en debate esa mirada “parcial, sesgada, personal” —ideológica— que el análisis y la interpretación han identificado e inferido en la dimensión discursiva. En suma, en este MODELO: la lectura analítica académica examina el texto (las estructuras textuales); la lectura interpretativa académica devela el contexto y los intertextos (el sentido textual); la lectura crítica académica discute el discurso (la ideología del texto).

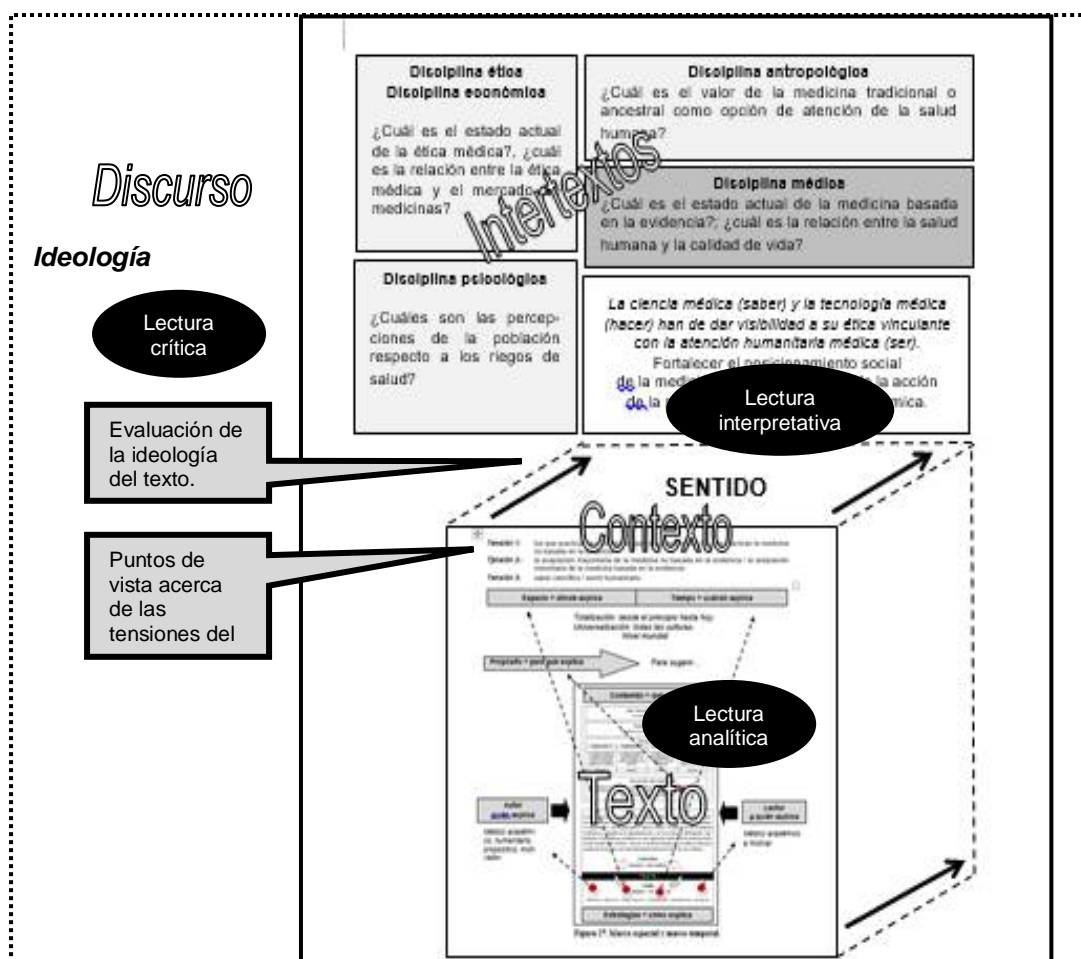


Figura 17. Lectura analítica, lectura interpretativa y lectura crítica

## ***Lectura del texto argumentativo***

La otra opción de lectura académica se realiza sobre el texto argumentativo. “La argumentación puede considerarse como un diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones” (Dolz y Pasquier, 1996, p. 9). En ese marco, “el discurso argumentativo contiene siempre argumentos, elementos destinados a desarrollar o a refutar una opinión, y contraargumentos, destinados a anular o refutar el argumento del adversario”. (Ibíd., p. 10). Si el texto explicativo aclara un tema, el texto argumentativo discute una idea.

En esta muestra de guión didáctico la lectura académica del texto argumentativo tiene la misma lógica de la lectura académica del texto explicativo (análisis de la estructura textual; interpretación del contexto-sentido-intertextos; crítica de la ideología discursiva). Una variante está en la estructura tipológica textual: tesis; argumentos, conclusión.

---

## **Lectura del texto argumentativo**

### ***Análisis lector***

Identificación de las estrategias argumentativas.

Organización del contenido argumentativo.

Segmentación de la estructura argumentativa (tesis, argumentos, conclusión).

### ***Interpretación lectora***

Deducción del propósito argumentativo, identidad y posicionamiento del enunciador, y marco espacial y temporal del texto.

Inferencia del contexto del texto y relación del texto con intertextos.

Inferencia del sentido del texto argumentativo.

### ***Crítica lectora***

Exposición de los puntos de vista ante las tensiones del texto.

Evaluación de la ideología que subyace tras las líneas del texto argumentativo.

---

La estructura argumentativa se apoya en el modelo argumentativo de Stephen Toulmin, denominado *argumentación inductiva*, explicado y aplicado por Rodríguez Bello (2004, p. 4): “La argumentación inductiva se fundamenta a partir de observaciones o evidencias específicas, de las cuales se deriva una conclusión, reafirmación, o prueba de ‘verdad’ con la que se aspira convencer al lector u oyente”. La estructura argumentativa incluye: **tesis** (modalización), **argumentos** (soportes o bases), **premisas** (respaldos), **conclusión** (objeción o reserva). Dice Rodríguez Bello: “...el esquema opera de la siguiente manera: a partir de *una evidencia* (datos [argumentos]) se formula *una aserción* (proposición [tesis]). Una garantía [premisa] conecta los datos con la aserción y se ofrece su cimiento teórico, práctico o experimental: el respaldo. Los cualificadores modales (ciertamente, sin duda) indican el modo [modalización] en que se interpreta la aserción como verdadera, contingente o probable. Finalmente, se consideran sus posibles reservas u objeciones”. (Ibíd., p. 6). (Subrayado nuestro)

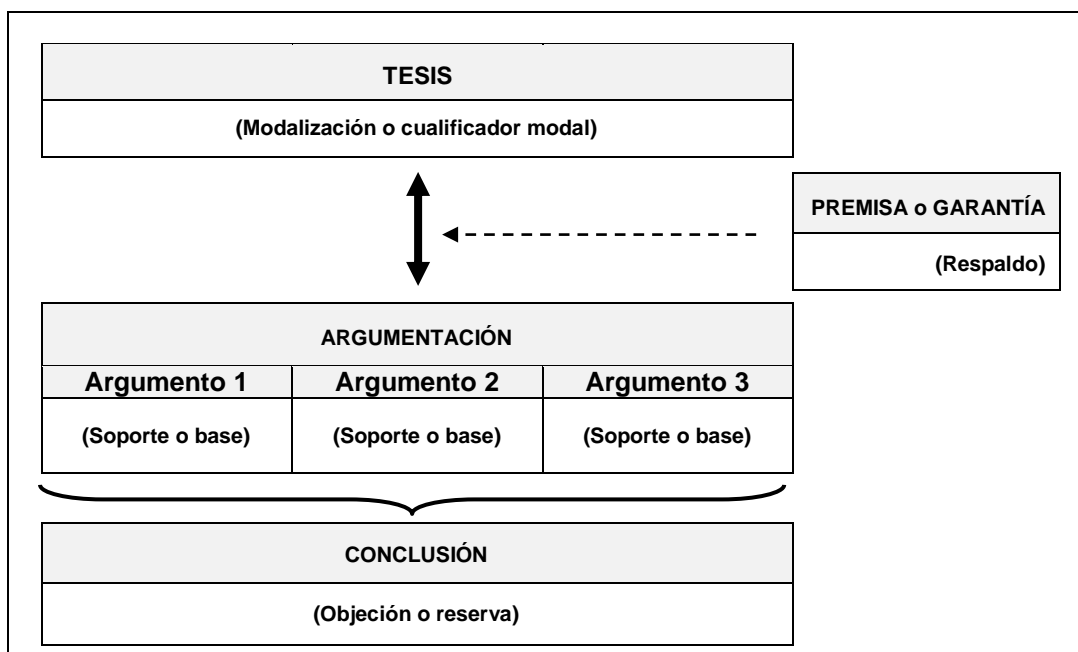


Figura 18. Organización estructural del texto argumentativo

El texto argumentativo es un breve artículo publicado en la *Revista Científica*, de la Sociedad Científica de estudiantes de Medicina UMSA, La Paz, Bolivia:

**Revista Científica**

Septiembre 2006; Vol. 4 (4): 8-9

MISCELÁNEA

**¿Medicina científica vs. Medicina alternativa?**

Univ. **María Evelyn Viorel Viscarra**

Univ. **José Antonio Viruez Soto**

Estudiantes del 5to Curso de Medicina - UMSA

Miembros Titulares SCEM-UMSA - Comité Editorial

Fuente: ADAM



Aunque la medicina moderna hoy está al alcance de la mayoría de la población, **Tesis** la medicina alternativa ha mantenido su popularidad debido a su impacto cultural e histórico, la gente cree en ella y ésta es efectiva en muchas enfermedades comunes, tiene pocos efectos secundarios y (**Modalización**) es preferible desde el punto de vista económico si se la compara con la medicina moderna, de costos mucho más elevados <sup>(1)</sup>.

**Argumento 1** Años atrás, existían dos bandos claramente diferenciados, de un lado, la Medicina Académica, Científica o Convencional, que representaba lo correcto y bueno; y del otro, la Medicina Alternativa, Anticientífica o Esotérica, que formaba parte del engaño, la mentira, lo incorrecto o lo malo. La lucha era frontal y el objetivo de la primera, era la destrucción de su oponente. (**Soporte 1**) Muchos “Científicos” optimistas pensaron que el éxito en la comprensión de los Procesos Bioquímicos, Fisiopatológicos, en los Medios de Diagnóstico y Tratamiento, iban a obligar a la Medicina Alternativa a rendirse; siendo éstos profesionales quienes definían a la ésta última como “el Diagnóstico, Tratamiento o Terapia que dan personas que no están legalmente autorizadas para Diagnosticar y Tratar Enfermedades” o “Cualquier Tratamiento cuya eficacia y Seguridad no han sido comprobados mediante estudios controlados y contrastados”. <sup>(2)</sup> **Argumento 2** Desde un punto de vista neutral se puede definir a la Medicina Alternativa, como un “Conjunto de Productos Médicos de Atención en Salud que no se consideran actualmente parte de la Medicina Convencional”, cuya lista se va cambiando continuamente, ya que una vez que una determinada terapia resulta eficaz e inocua, ésta es incorporada al Tratamiento Convencional, (**Soporte 2**) algunos ejemplos de éstas Ciencias son la Acupuntura, Aromaterapia, Ayurveda, Campos Electromagnéticos, Chi-Gong, Homeopatía, Masaje, Medicina China Tradicional, Naturopatía, Osteopatía, Quiropráctica, Reiki, Suplementos Dietéticos, Fitoterapia y Toque Terapéutico. **Argumento 3** Pero en la literatura actual, medicina alternativa se designa de forma amplia a los métodos y prácticas usados en lugar, o como complemento, de los para curar o paliar enfermedades. (**Soporte 3**) Pero el debate sobre la medicina alternativa se complica aún más por la diversidad de tratamientos que son categorizados como «alternativos». Éstos incluyen prácticas que incorporan fundamentos espirituales, metafísicos o religiosos, así como tradiciones médicas no occidentales, enfoques de la curación recién desarrollados y varios *otros*. <sup>(3)</sup> Los partidarios de un tipo de medicina alternativa pueden rechazar otros. **Argumento 4** El alcance preciso de la medicina alternativa es también objeto de



cierto debate y depende en buena medida de lo que se entienda por «medicina convencional». En ésta contienda se deben examinar algunas características positivas y negativas de cada lado, tal como la Medicina Alternativa suele asignar el carácter forzado de “Natural” a algunos actos, **(Soporte 4)** tal como sucede con la Acupuntura o las Megadosis de Vitaminas, que evidentemente no lo son; además de adjudicar el fracaso terapéutico al enfermo con la frases “No ha creído lo suficiente” o “ha fracasado en eliminar los pensamientos negativos, y eso es lo que explica la ausencia de curación”, siendo éste un aspecto de la Medicina Alternativa que puede llegar a ser cruel, ya que deja al enfermo con un sentimiento de culpa, fracaso y abandono; además de poseer una curiosa falta de informes sobre errores o fracasos en las medicinas alternativas, cuya autocrítica consiste en la mayoría de los casos, sólo en anécdotas y testimonios personales; sin embargo, se sabe que en el Mundo Occidental, la Medicina Alternativa tiene hoy un llamativo auge y goza de creciente aceptación; es por ello que se ha empezado a incluir visiones “No Científicas” de la Medicina en la Currícula Universitaria, pero no sólo en esta región, también se ha visto que cada vez más instituciones educativas han empezado a ofrecer cursos de medicina alternativa.<sup>(4)</sup> Por ejemplo, la Facultad de Medicina de la ofrece un programa de que prepara a médicos en varias ramas de la medicina alternativa que “ni rechaza la medicina convencional, ni adopta prácticas alternativas sin sentido crítico”.<sup>(5)</sup> En el Reino Unido ninguna escuela médica ofrece cursos que enseñen la práctica clínica de la medicina alternativa.

**Argumento 5** Sin embargo, ésta se enseña en varias escuelas como parte del plan de estudios. Esta enseñanza está mayoritariamente basada en la teoría y la comprensión de la medicina alternativa, haciendo énfasis en la capacidad de comunicarse con especialistas en medicina alternativa. Para conseguir aptitud en la práctica clínica de la medicina alternativa, deben obtenerse títulos de sociedades médicas particulares, donde el estudiante debe haberse graduado y ser un médico cualificado. **(Soporte 5)** La que ofrece certificados médicos en acupuntura a doctores, es un ejemplo. **Argumento 6** Por otro lado tenemos a la Medicina Científica que se estudia a sí misma, trata de establecer la evidencia de lo que hace y porqué. Es menester, describir a la Medicina Complementaria que se utiliza conjuntamente con la Medicina Convencional, como el uso de para mitigar la falta de comodidad del paciente luego de la Cirugía. Además tenemos a la Medicina Integrativa que combina Terapias Médicas Científicas, Alternativas y Complementaria para las cuales existen datos científicos de alta calidad sobre su Seguridad y Eficacia.<sup>(6)</sup> **Conclusión** Finalmente, cabe destacar que no se trata de discriminar a una u otra especialidad, ambas son excelentes, con resultados inobjectables, ya que la Medicina Científica es vital en procesos agudos, en la emergencia, donde se requiere de una intervención rápida; pero la Medicina Alternativa lo es, en procesos crónicos, en la enfermedad degenerativa, donde ya existe la secuela.<sup>(7)</sup> La Medicina del Futuro no debería ser una u otra por separado, al contrario, éstas deberían fusionarse y trabajar en conjunto, con el mismo objetivo: Ofrecer al paciente lo mejor de lo mejor. **(Objeción o reserva)** Este tema debería ser más estudiado, pero queda a criterio personal, debiendo ser ésta, una importante reflexión para nuestra madurez profesional.<sup>(8)</sup>

#### Referencias bibliográficas

1. [www.geocities.com/HotSprings/Spa/8814](http://www.geocities.com/HotSprings/Spa/8814)
2. [www.cultura.gov.bo/empresas/cultura/UNESCO/medicina\\_tradicional.asp](http://www.cultura.gov.bo/empresas/cultura/UNESCO/medicina_tradicional.asp)
3. [www.who.int/topics/traditional\\_medicine/es](http://www.who.int/topics/traditional_medicine/es)
4. [www.ciudadarizona/ciudad02.htm](http://www.ciudadarizona/ciudad02.htm)
5. [www.sns.gov.bo/seguero/PAGINA2B.htm](http://www.sns.gov.bo/seguero/PAGINA2B.htm)
6. [www.gestialba.com/public/medicina/mediccast000.htm](http://www.gestialba.com/public/medicina/mediccast000.htm)
7. [www.hdb.org.bo/jaimezalles/.htm](http://www.hdb.org.bo/jaimezalles/.htm)
8. [www.bvsp.org.bo/sys](http://www.bvsp.org.bo/sys)

## RÚBRICA DE LECTURA ACADÉMICA: Reporte de lectura de *texto explicativo*

Estudiante: .....

Fecha de evaluación: .....

Objeto de evaluación		Criterios	Indicadores	Valores graduales			Puntaje	
				2	1	0		
Comprende textos académicos escritos	Analiza	Coherencia	Identifica las estrategias explicativas del texto.	La identificación de estrategias explicativas es muy satisfactoria.	La identificación de estrategias explicativas es poco satisfactoria.	La identificación de estrategias explicativas no es satisfactoria.		
			Organiza los contenidos explicativos de los textos.	La organización de los contenidos explicativos es muy coherente.	La organización de los contenidos explicativos es poco coherente.	La organización de los contenidos explicativos no es coherente.		
			Segmenta las estructuras explicativas de los textos.	La segmentación explicativa tiene sustento tipológico.	La segmentación explicativa tiene poco sustento tipológico.	La segmentación explicativa no tiene sustento tipológico.		
	Interpreta	Adecuación	Deduce la identidad y posicionamiento del autor y lector, propósito, marco espacial y marco temporal de los textos (contexto).	La deducción de los factores contextuales está debidamente fundamentada.	La deducción de los factores contextuales está parcialmente fundamentada.	La deducción de los factores contextuales no está debidamente fundamentada.		
			Infiere el sentido de los textos explicativos.	La inferencia del sentido es muy adecuada.	La inferencia del sentido es poco adecuada.	La inferencia del sentido no es adecuada.		
			Relaciona el texto explicativo con otros textos (intertextos).	Relaciona satisfactoriamente texto e intertextos.	Relaciona parcialmente texto e intertextos.	No relaciona satisfactoriamente texto e intertextos.		
	Critica	Toma de posición	Expone puntos de vista antes las tensiones de los textos explicativos.	Problematiza y sustenta las tensiones de los textos.	Problematiza y sustenta parcialmente las tensiones de los textos.	No problematiza ni sustenta las tensiones de los textos.		
			Evalúa la ideología que subyace tras las líneas de los textos explicativos.	Problematiza y sustenta las ideologías de los textos.	Problematiza y sustenta parcialmente las ideologías de los textos.	No problematiza ni sustenta las ideologías de los textos.		
	Textualización	Corrección	Escribe con corrección ortográfica.	El reporte está escrito correctamente.	La identificación de estrategias explicativas es muy satisfactoria.	La identificación de estrategias explicativas es muy satisfactoria.		
			Escribe con corrección académica.	El reporte está escrito según normativa académica.	El reporte está escrito con escasa normativa académica.	El reporte está escrito sin normativa académica.		
	<b>Puntaje total</b>							

Escala de evaluación	Óptimo (20-18)	Bueno (17-15)	Regular (14-11)	Malo (10-08)	Pésimo (07-00)

## RÚBRICA DE LECTURA ACADÉMICA: Reporte de lectura de *texto argumentativo*

Estudiante: .....

Fecha de evaluación: .....

Objeto de evaluación	Criterios	Indicadores	Valores graduales			Puntaje	
			2	1	0		
Comprende textos académicos escritos	Analiza	Coherencia	Identifica las estrategias argumentativas del texto.	La identificación de estrategias argumentativas es muy satisfactoria.	La identificación de estrategias argumentativas es poco satisfactoria.	La identificación de estrategias argumentativas no es satisfactoria.	
			Organiza los contenidos argumentativos de los textos.	La organización de los contenidos argumentativos es muy coherente.	La organización de los contenidos argumentativos es poco coherente.	La organización de los contenidos argumentativos no es coherente.	
			Segmenta las estructuras argumentativas de los textos.	La segmentación argumentativa tiene sustento tipológico.	La segmentación argumentativa tiene poco sustento tipológico.	La segmentación argumentativa no tiene sustento tipológico.	
	Interpreta	Adecuación	Deduce la identidad y posicionamiento del autor y lector, propósito, marco espacial y marco temporal de los textos (contexto).	La deducción de los factores contextuales está debidamente fundamentada.	La deducción de los factores contextuales está parcialmente fundamentada.	La deducción de los factores contextuales no está debidamente fundamentada.	
			Infiere el sentido de los textos argumentativos.	La inferencia del sentido es muy adecuada.	La inferencia del sentido es poco adecuada.	La inferencia del sentido no es adecuada.	
			Relaciona el texto argumentativo con otros textos (intertextos).	Relaciona satisfactoriamente texto e intertextos.	Relaciona parcialmente texto e intertextos.	No relaciona satisfactoriamente texto e intertextos.	
	Critica	Toma de posición	Expone puntos de vista antes las tensiones de los textos argumentativos.	Problematiza y sustenta las tensiones de los textos.	Problematiza y sustenta parcialmente las tensiones de los textos.	No problematiza ni sustenta las tensiones de los textos.	
			Evalúa la ideología que subyace tras las líneas de los textos argumentativos.	Problematiza y sustenta las ideologías de los textos.	Problematiza y sustenta parcialmente las ideologías de los textos.	No problematiza ni sustenta las ideologías de los textos.	
	Textualización	Corrección	Escribe con corrección ortográfica.	El reporte está escrito correctamente.	La identificación de estrategias explicativas es muy satisfactoria.	La identificación de estrategias explicativas es muy satisfactoria.	
			Escribe con corrección académica.	El reporte está escrito según normativa académica.	El reporte está escrito con escasa normativa académica.	El reporte está escrito sin normativa académica.	
	<b>Puntaje total</b>						

Escala de evaluación	Óptimo (20-18)	Bueno (17-15)	Regular (14-11)	Malo (10-08)	Pésimo (07-00)

### 3.2.2.2. Secuencia escrita académica: Monografía y ensayo académico

La secuencia escrita se desarrolla didácticamente sobre la base de la siguiente matriz formativa:

Produce textos académicos escritos	Planifica	Orden	Selecciona el tema de escritura a partir de los resultados de lectura académica.
			Elabora un esquema de escritura monográfica y ensayística.
			Indaga y procesa documentación pertinente para el tema de escritura.
			Escribe la introducción, tematización, problematización, explicación y conclusión evaluadora de la monografía.
	Escribe el asunto controversial, la tesis/antítesis, los argumentos/contraargumentos, las premisas, los soportes/respaldos, las conclusiones y la reserva/objeción del ensayo académico.		
Revisa	Calidad	Ejecuta la revisión por pares de los borradores de la monografía y el ensayo.	
Edita	Normatividad	Efectúa la edición del texto según las formas y normas de escritura académica.	

**Cuadro 16. Sistema de la competencia ‘produce textos académicos escritos’**

La escritura académica toma como punto de partida los resultados de la lectura académica. Lo obtenido con el análisis, interpretación y crítica lectora es el insumo para el desarrollo del proceso de producción escrita del estudiante. El eslabonamiento entre lectura y escritura corresponde a la concepción secuencial integral del MODELO. Los temas, contenidos y sentidos que han sido “leídos” pasarán a ser “escritos”. Lejos de segmentar el proceso formativo en lapsos cerrados de lectura y escritura, se plantea la posibilidad formativa de secuenciarlos, de promover y acompañar una labor de ingreso gradual en los postulados de las disciplinas del conocimiento. La lectura abre las puertas de acceso a los campos temáticos, en este caso, campos de la disciplina médica, detecta sus saberes, procederes, conflictos y usos ideológicos, y con esa información la escritura da un paso más adelante, en que el estudiante no solamente se relaciona con las ideas y voces de otros (voces ajenas) sino también con ideas y voces propias (voz propia). El dominio de los procedimientos y formas de voz propia es tarea de la escritura. En el

tránsito secuencial de la lectura a la escritura, entonces, lo analizado, interpretado y criticado en la secuencia de lectura (“¿Medicina basada en evidencia?” y “¿Medicina científica vs. Medicina alternativa?”), abren la posibilidad de dos procesos de escritura: la **monografía** (formato explicativo) y el **ensayo académico** (formato argumentativo).

El MODELO sostiene que la producción escrita se elabora sobre las mismas tipologías textuales usadas en la comprensión escrita. El texto explicativo aporta la ruta demostrativa para la escritura de la monografía (investigación documental), y el texto argumentativo aporta la ruta persuasiva para la escritura del ensayo académico (reflexión que discute y polemiza). Retomando y adecuando la información de la Figura 20 se tendría un avance formativo en que las tensiones, sentidos, intertextos e ideologías comprendidos en la secuencia 1 (lectura), se transforman en temas monográficos y ensayísticos en la secuencia 2 (escritura).

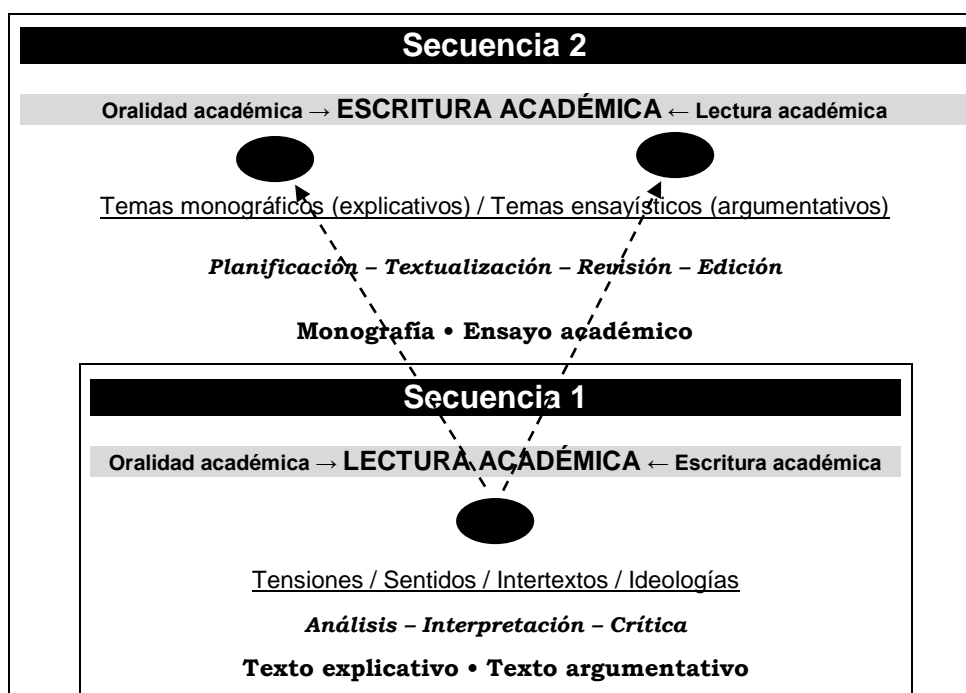


Figura 19. Avance desde la secuencia de lectura a la secuencia de escritura

En ambas rutas de producción textual se siguen los mismos procesos de escritura: **planificar, textualizar, revisar y editar.**

<b>Producción de la monografía</b> <i>(Proceso de escritura de un texto explicativo)</i>	<b>Producción del ensayo académico</b> <i>(Proceso de escritura de un texto argumentativo)</i>
<p><b>Planifica</b></p> <p>Selección del tema de escritura a partir de los resultados de lectura académica.</p> <p>Elaboración de un esquema de escritura monográfica.</p>	<p><b>Planifica</b></p> <p>Selección del tema de escritura a partir de los resultados de lectura académica.</p> <p>Elaboración de un esquema de escritura ensayística académica.</p>
<p><b>Textualiza</b></p> <p>Indagación y procesamiento de documentación pertinente para el tema de escritura monográfica (base: intertextos leídos en el proceso de lectura académica).</p> <p>Escritura de la introducción, tematización, problematización, explicación y conclusión evaluadora de la monografía (formato del “texto explicativo”).</p>	<p><b>Textualiza</b></p> <p>Indagación y procesamiento de documentación pertinente para el tema de escritura ensayística (base: intertextos leídos en el proceso de lectura académica).</p> <p>Escritura del asunto controversial, la tesis y antítesis, argumentos y contraargumentos, premisas, soportes y respaldos, conclusiones y reserva/objeción del ensayo académico (formato del “texto argumentativo”).</p>
<p><b>Revisa</b></p> <p>Revisión por pares de los borradores de la monografía.</p>	<p><b>Revisa</b></p> <p>Revisión por pares de los borradores del ensayo.</p>
<p><b>Edita</b></p> <p>Edición del texto según las formas y normas de escritura académica.</p>	<p><b>Edita</b></p> <p>Edición del texto según las formas y normas de escritura académica.</p>

Se reitera que los estudiantes pueden seguir una o ambas rutas, y su atención y acción profundizarán en los contextos e intertextos (‘leyéndolos’) para retornar al texto (‘escribiéndolo’).

## Planificar

La planificación de la escritura implica la selección del tema y la elaboración de un esquema. Los **temas** los cede la lectura académica. Estos pueden surgir y ser **seleccionados** desde las tensiones, sentido, intertextos e ideologías “leídos” en los textos explicativos y argumentativos. Por ejemplo, esta es una posibilidad de temas emergidos del texto explicativo tomado como muestra en este guión didáctico:

	Fuentes para la selección de temas para la monografía y el ensayo académico	Temas para la monografía y el ensayo académico
TENSIONES	<p><b>Tensión 1:</b> ¿Es la ciencia el único soporte que explica el desarrollo de la medicina?</p> <p><b>Tensión 2:</b> ¿Qué factores determinan que la medicina académica tenga poca aceptación poblacional?</p> <p><b>Tensión 3:</b> ¿Poner en práctica acciones que atiendan la dimensión humanitaria de la medicina, depende solamente de los médicos?</p>	<p>La ciencia en la medicina</p> <p>La medicina académica</p> <p>La dimensión humanitaria de la medicina</p>
SENTIDO	La ciencia médica (saber) y la tecnología médica (hacer) han de dar visibilidad a su ética vinculante con la atención humanitaria médica (ser). Fortalecer el posicionamiento social de la medicina académica a partir de la acción de la propia comunidad médica académica.	El posicionamiento social de la medicina académica
INTERTEXTOS	<p>¿Cuál es el estado actual de la medicina basada en la evidencia?; ¿cuál es la relación entre la salud humana y la calidad de vida? (<i>Disciplina médica</i>). / Organización Mundial de la Salud (2008). <i>La atención primaria de salud. Más necesaria que nunca. Informe sobre la salud en el mundo 2008</i>. Ginebra.</p> <p>¿Cuál es la relación entre la ética médica y el mercado de medicinas? (<i>Disciplina ética, disciplina económica</i>). / Escobar Yéndez, N. y otros (1998). Ética médica y economía de la salud. <i>Revista Cubana de Salud Pública</i>, 23 (1):5-10.</p> <p>¿Cuáles son los comportamientos y percepciones de la población local respecto a los riesgos de salud? (<i>disciplina psicológica</i>). / Dueñas López, N. (1998). El riesgo psicosocial y su prevención. <i>Revista Psicología de la Salud</i>, Recuperado de <a href="http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/docencia/psicologia_salud/paginas/pagina01/Tema3.html">http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/docencia/psicologia_salud/paginas/pagina01/Tema3.html</a></p> <p>¿Cuál es el valor de la medicina tradicional o ancestral como opción de atención de la salud humana? (<i>disciplina antropológica</i>). / Jácome Romero, M. y Bayona Rodríguez, E. (2010). Diálogo de saberes: Medicina tradicional y Medicina occidental moderna. <i>Suplemento Memorias V Encuentro</i>, 9 (2): 125-133.</p>	<p>Salud humana y calidad de vida</p> <p>Ética médica y economía mundial</p> <p>Percepciones de los riesgos de salud</p> <p>La medicina tradicional</p>
IDEOLOGÍA	<p><i>En el ámbito de la medicina humana</i>, ¿qué grupo social intenta posicionarse a sí mismo como <i>aceptable</i> (incluido), y a qué grupo social se intenta posicionar como <i>no aceptable</i> (excluido)?, ¿qué intereses y qué supuestos motivan este manejo de los posicionamientos diferenciados?</p> <p><i>En el ámbito del género discursivo del texto</i>, ¿la divulgación del texto en una revista especializada, es una estrategia de comunicación que responde a un interés social? <i>En el ámbito de la</i></p>	¿La ciencia médica tiene prácticas ideológicas?

A S	<i>situacionalidad del lector</i> , ¿el acto humanitario que propone el texto tiende a integrarse a una ética del médico, o es un procedimiento utilizado intencionalmente para dar relevancia a la ciencia médica?	
--------	---	--

**Cuadro 17. Fuentes y selección de temas para la escritura monográfica y ensayística**

Los temas pueden ser trasladados, según la intención de escritura, al esquema de una monografía o al esquema de un ensayo académico.

A partir de la selección del tema se elaboran los **esquemas** de escritura monográfica y ensayística sobre la base de los “moldes” explicativo y argumentativo. Las partes centrales de estos tipos de textos son el soporte esquemático de ambas clases de escritos académicos.

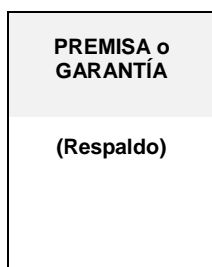
- El **esquema básico** de la **monografía** se compone de: tematización + problematización + explicación + conclusión evaluadora. La monografía es un texto explicativo. Estas “partes” permiten darle a la monografía una base tipológica, estructural, según la función comunicativa que cumple: explicar un tema. Normalmente la monografía, siendo investigación documental, ha sido esquematizada a partir de su presentación escrita, externa, pero no de su estructuración tipológica, interna, asociada, en esta propuesta, al texto explicativo. En esencia, la monografía no se focaliza necesariamente en la discusión de una idea, sino principalmente en la documentación de un tema, en la búsqueda de lo que otras voces han escrito en torno a un asunto de interés, para ordenar información, procesarla y orientarla a la comprensión extensa o profunda de un tema. Esta búsqueda de información también puede estar orientada a la comprobación de una duda surgida en el conocimiento del autor monográfico.



TEMA			
PROBLEMATIZACIÓN			
EXPLICACIÓN			
Explicación 1	Explicación 2	Explicación 3	Explicación ... 4
EVALUACIÓN CONCLUSIVA			

**Cuadro 18. Esquema básico de la monografía (texto explicativo)**

- El **esquema básico** del **ensayo académico** se compone de: tesis / antítesis (modalizadores) + argumentos / contraargumentos (soportes) + premisas (respaldos) + conclusiones (reserva/objeción). El ensayo académico es un texto argumentativo. La relación entre “ensayo” y “argumentación” está más consolidada en la tradición académica, y es una idea ya consensuada que la función argumentativa es propia del ensayo académico, el cual siempre tendrá una relación de componentes base que incluye la tesis, los argumentos y la conclusión. En este esquema se sigue insistiendo en el ordenamiento de la argumentación inductiva planteada por Toulmin.



**Cuadro 19. Esquema básico del ensayo académico (texto argumentativo)**

Queda claro que los tipos explicativo y argumentativo son “estructuras internas”, formatos o esquemas que toman distintas formas discursivas, y didácticamente pueden ser utilizados en las formaciones lectora y escrita

académicas de los estudiantes universitarios. Además, la consideración tipológica en las organizaciones internas de la monografía y el ensayo académico permite enfrentar la tarea de la esquematización de manera estructural, y no de manera lineal.

De otro lado, las *ideas básicas* que van en cada parte de cada esquema provienen de la **indagación y procesamiento de documentación** pertinente para cada tema de escritura. Además de los intertextos leídos en la etapa de lectura académica se agregan más **intertextos**, decididos ya en la línea de los temas seleccionados. Las “ideas básicas” son, en realidad, *proposiciones*, aseveraciones sobre estados de cosas de la realidad.

Considérese que el tema “La dimensión humanitaria de la medicina” ha sido seleccionado como *tema* de monografía (para ser explicado) y como “idea controversial” de ensayo académico (para ser argumentado). Dicho *tema* e *idea controversial* ha de ser documentados con la finalidad de disponer del sistema de proposiciones que han de distribuirse en las estructuras explicativas y argumentativas de los formatos.

	Fuentes para la selección de temas para la monografía y el ensayo académico	Tema para monografía	Idea controversial para ensayo académico
T E N S I O N E S	<b>Tensión 3:</b> ¿Poner en práctica acciones que atiendan la dimensión humanitaria de la medicina, depende solamente de los médicos?	La dimensión humanitaria de la medicina  <b>Para ser explicado</b>	La dimensión humanitaria de la medicina va a contrasentido de la dimensión económica.  <b>Para ser argumentada</b>
		<b>Documentación temática</b>  Pilar Estebanez (2005). Medicina humanitaria ( <a href="https://books.google.com.pe/books?isbn=847978671X">https://books.google.com.pe/books?isbn=847978671X</a> )  Marco Cueto; Jorge Lossio; Carol Pasco (2009). <i>El rastro de la salud en el Perú</i> , Lima: IEP.  Rumbero Sánchez, Juan Carlos (2008). Medicina humanitaria en la actualidad: retos y desafíos.	<b>Documentación de idea controversial</b>  Enrique Jadresic y Eduardo Correa (2004). El conflicto de intereses en medicina: una preocupación de la Sociedad de Neurología, Psiquiatría y Neurocirugía (SONEPSYN). <i>Revista Chilena de Neuro-psiquiatría</i> , 42 (1): 22-28. ( <a href="http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0717-92272004000100003">http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0717-92272004000100003</a> )  ¿Influencian los intereses económicos en la información médica?

	( <a href="https://cea.revues.org/367">https://cea.revues.org/367</a> )	( <a href="http://cleanhandss.blogspot.pe/2011/03/influencias-los-intereses-economicos-en_20.html">http://cleanhandss.blogspot.pe/2011/03/influencias-los-intereses-economicos-en_20.html</a> ) “La subasta de medicamentos topa intereses económicos muy fuertes”. El Telégrafo, Ecuador. ( <a href="http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/economia/8/la-subasta-de-medicamentos-topa-intereses-economicos-muy-fuertes">http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/economia/8/la-subasta-de-medicamentos-topa-intereses-economicos-muy-fuertes</a> )
--	---	---

**Cuadro 20. Tema e idea seleccionados y documentados para monografía y ensayo académico**

Esos documentos explorados y leídos aportan las ideas o proposiciones básicas a ser utilizadas en la elaboración de los esquemas monográfico y ensayístico.

### ***Textualizar***

La textualización es la puesta en escrito de lo seleccionado, esquematizado y documentado. Consiste en elaborar los **borradores** del escrito definitivo. Martínez Gómez (2012, p. 83) apunta que la función de la textualización se refiere a la transcripción o *borradores* y “consiste en transformar las ideas generadas y organizadas en el subproceso de planeación, en un discurso escrito lingüísticamente aceptable...”.

La textualización abarca el acto de escribir letras y palabras más la producción de proposiciones en el desarrollo progresivo del texto, activando tres estrategias de escritura: *estrategias retóricas*, orientadas a lograr efectos deseados en los lectores y cumplir los objetivos de escritura; *estrategias metacognitivas*, orientadas al saber y control de habilidad cognitivas, y *estrategias de composición*, organización de la información según el género textual, implicando la progresión temática; producción de un género textual adecuado a una situación comunicativa y discursiva. (Ibíd., pp. 83-84).

Siguiendo este deslinde estratégico, el MODELO indica que la textualización es una actividad de escritura que ha de poner atención en tres **patrones de composición**: **a)** según el *patrón esquemático* de la monografía y el ensayo académico (“géneros textuales”); **b)** según el *patrón temático* (“progresión temática”); **c)** según el *patrón retórico* adecuado a las intenciones explicativa y argumentativa de la monografía y el ensayo académico (“efectos comunicativos”).

#### • **Textualización del patrón esquemático**

La **composición** de la monografía y el ensayo académico sigue el patrón señalado por las “**partes básicas**” explicativa y argumentativa, pero uniéndolas a “**otras partes**” requeridas por las convenciones de escritura de los textos. Esto significa que la composición sigue el *patrón esquemático* de los géneros textuales.

- En la **textualización de la monografía** se incorporan, por ejemplo, componentes convencionales propios de la forma escrita: el *título*, los datos personales del *autor*, su afiliación institucional y dirección electrónica, la *introducción* y las *referencias consultadas*. Estos elementos formales se unen a los elementos de estructura tipológica textual: marco, problematización, explicación y conclusión evaluativa. En la introducción ha de señalarse los objetivos de exploración y el método de búsqueda. La forma escrita de la explicación puede ser expresada en los *subtemas* que sintetizan el contenido semántico de cada explicación (explicación 1 / subtema; explicación 2 / subtema; explicación 3 / subtema).
- En la **textualización del ensayo académico** también se incluyen, como elementos exigidos por las convenciones escritas: el *título*, los datos personales del *autor*, su afiliación institucional y dirección

electrónica, el *asunto controversial* y las *referencias consultadas*, uniéndose, igualmente, a los elementos tipológicos: tesis y antítesis, argumentos y contraargumentos, premisas, soportes y respaldos, conclusiones y reserva/objeción.

La textualización, en sentido estricto, consiste en transformar en ***linealidad escrita*** la *estructura tipológica* previamente *esquemática*. “La textualización se relaciona con actividades ligadas a la escritura propiamente dicha” (Ibíd., p. 84).

Linealidad de la monografía (textualización)	Linealidad del ensayo académico (textualización)
<i>Título*</i>	<i>Título*</i>
<i>Autor*</i> . <i>afiliación institucional*</i> . <i>dirección electrónica*</i>	<i>Autor*</i> . <i>afiliación institucional*</i> . <i>dirección electrónica*</i>
<i>Introducción*</i>	<i>Asunto controversial</i>
<i>Marco / tema</i>	<i>Tesis y antítesis</i>
<i>Problematización</i>	<i>Argumento y contraargumento / Soportes 1 (subtema)</i> <i>Argumento y contraargumento / Soportes 2 (subtema)</i> <i>Argumento y contraargumento / Soportes 3 (subtema)</i> <i>[Premisas y respaldos]</i>
<i>Explicación 1 (subtema)</i> <i>Explicación 2 (subtema)</i> <i>Explicación 3 (subtema)</i> ...	...
<i>Conclusión evaluativa</i>	<i>Conclusiones y reserva/objeción.</i>
<i>Referencias consultadas*</i>	<i>Referencias consultadas*</i>

**Cuadro 21. Textualización de monografía explicativa y ensayo académico argumentativo**

\* Elementos convencionales de formato escrito.

• **Textualización del patrón temático**

El patrón temático se denomina **progresión temática**, “se define como el mecanismo por el que se dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto” (Ibíd., p. 84). Aquello de lo que el texto habla (el tema) debe ir recibiendo progresivamente ‘**información nueva**’ que se agrega a ‘información ya conocida’. Esta dimensión de la textualización, consiste, por tanto, en ir ordenando y desarrollando coherentemente “información nueva” (proposiciones) en cada parte del patrón esquemático. Las proposiciones básicas (punto de partida informativo) ya están establecidas en la etapa de esquematización a partir de la documentación del tema.

En esta fase se trata de extender y profundizar el desarrollo informativo a partir de la información base: ¿Qué información nueva corresponde desarrollar en las *explicaciones monográficas*?; ¿qué información nueva corresponde desarrollar en las *argumentaciones ensayísticas*?

Combettes (1983, cit. en Ibíd., p. 85) propone tres esquemas de progresión temática: **a)** progresión de tema constante; **b)** progresión de tema evolutivo o lineal; **c)** progresión de temas derivados.

Progresión temática	En la monografía	En el ensayo académico
<p><b>Progresión de tema constante</b></p> <p>‘a un mismo tema se le van asignando distintas predicaciones, es decir, el mismo tema aparece en sucesivas construcciones con predicaciones diferentes’; ‘el lector siempre encuentra un punto común entre todas las construcciones escritas’.</p>	<p>(La medicina humanitaria es X) → (La medicina humanitaria funciona en Y) → (La medicina humanitaria genera Z)...</p>	<p>(La medicina humanitaria es X a contraparte de...) → (La medicina humanitaria funciona en Y, sin embargo...) → (La medicina humanitaria genera Z, pero...)...</p>
<p><b>Progresión de tema lineal</b></p> <p>‘se concatenan temas, la predicación de una proposición o parte de esta se convierte en tema</p>	<p>(La medicina humanitaria es X) → (X funciona en Y) → (Y genera Z)...</p>	<p>(La medicina humanitaria es X a contraparte de...) → (a contraparte de... funciona en Y, sin embargo...) → (sin embargo...</p>

<p>de la proposición siguiente'; 'se exponen acontecimientos en cadena, en que uno es la causa del otro'.</p>		<p>genera Z, pero...).</p>
<p><b>Progresión de temas derivados</b>  'es una variante de los dos esquemas anteriores; al ser el tema constante un colectivo o un objeto, llamado hipertema, este se puede descomponer en partes, de forma que resultan pertinente tematizar los diferentes miembros, llamados subtemas, de manera sucesiva; en el caso de que el hipertema aparezca explícito, este puede ocupar tanto la posición de tema como de predicación'.</p>	<p>(<u>La medicina humanitaria es X</u>) → (<u>La medicina humanitaria en el Perú funciona en Y</u>) → (<u>La medicina humanitaria en América Latina genera Z</u>)</p>	<p>(<u>La medicina humanitaria es X</u> a contraparte de) → (<u>La medicina humanitaria en el Perú funciona en Y, sin embargo...</u>) → (<u>La medicina humanitaria en América Latina genera Z, pero...</u>)...</p>

**Cuadro 22. Progresión temática en la monografía y en el ensayo académico**

• **Textualización del patrón retórico**

La textualización del patrón retórico significa dar *forma escrita estratégica* a los patrones temático y esquemático. Las proposiciones del texto se expresan en las técnicas, procedimientos, estilos o *modos de decir* orientados hacia el logro de los propósitos comunicativos.

El **decir monográfico** define, especifica, reformula, ejemplifica, enumera, describe, compara, cita, establece relaciones causa-efecto, pues su intención comunicativa es *explicativa* (Cf. López Ferrero s. f., p. 10), pretende aclarar de la mejor manera posible el tema que ha documentado.

El decir ensayístico contrasta, concede, relaciona causa-consecuencia, condiciona, opone, implica, duda, objeta, refuta, tematiza, concluye, concede para negar, afirma/niega rotundamente, negocia, pues su intención comunicativa es argumentativa (Cf. Dolz y Pasquier 1996, pp. 83-85), se propone discutir de la manera más fundada posible el punto de vista o idea (tesis) con que toma posición.

Las funciones retóricas son modalidades del decir orientadas a lograr algo. Esos logros consisten en que el lector comprenda con claridad el tema que la monografía le explica, y que asuma convencido la idea que el ensayo académico le propone. Esta intención práctica de las modalidades retóricas las hace pragmáticas. Aún más para que el texto materialice sus funciones retóricas y pragmáticas debe disponer de instrumentos verbales: las formas idiomáticas (léxicas, gramaticales, semánticas, ortográficas). Las funciones retóricas responden a cómo dice el texto; las funciones pragmáticas responden a para qué dice el texto; las formas idiomáticas responden a con qué dice el texto. Asimismo, en la linealidad escrita también participan otras unidades de organización textual: párrafos, sintaxis formal, léxico terminológico, normativa idiomática y académica.

En la monografía		
Progresión temática		Estrategias retóricas
<i>Progresión de tema constante</i>	( <u>La medicina humanitaria es X</u> ) → ( <u>La medicina humanitaria funciona en Y</u> ) → ( <u>La medicina humanitaria genera Z</u> )...	<b>Definición</b> (“consiste en”; “es”) <b>Especificación</b> (“en detalle”) <b>Reformulación</b> (“es decir”) <b>Ejemplificación</b> (“por ejemplo”)
<i>Progresión de tema lineal</i>	( <u>La medicina humanitaria es X</u> ) → (X funciona en Y) → (Y genera Z)...	<b>Enumeración</b> (“primero,...”) <b>Descripción</b> (“sus rasgos...”) <b>Comparación</b> (“así como”)
<i>Progresión de temas derivados</i>	( <u>La medicina humanitaria es X</u> ) → ( <u>La medicina humanitaria en el Perú funciona en Y</u> ) → ( <u>La medicina humanitaria en América Latina genera Z</u> )	<b>Cita de autoridad</b> (“según X”) <b>Causa-efecto</b> (“por eso”)
Normativa idiomática: Real Academia Española de la Lengua		
Normativa académica: Normas de Vancouver		

Cuadro 23. Estrategias retóricas en la monografía

En el ensayo académico	
Progresión temática	Estrategias retóricas



<i>Progresión de tema constante</i>	( <u>La medicina humanitaria es X</u> ) → ( <u>La medicina humanitaria funciona en Y</u> ) → ( <u>La medicina humanitaria genera Z</u> )...	<i>contraste</i> (“pero no obstante”) <i>concesión</i> (“admito que”) <i>causa</i> (“dado que”) <i>consecuencia</i> (“razón por la cual”) <i>condición</i> (“suponiendo que”) <i>oposición</i> (“por el contrario”) <i>implicación</i> (“según mi opinión”) <i>duda</i> (“puede ser”) <i>objeción</i> (“si bien”) <i>tematización</i> (“en cuanto a”) <i>conclusión</i> (“en definitiva”) <i>conceder para negar</i> (“efectivamente... pero”) <i>afirmación rotunda</i> (“es incuestionable”) <i>negociar y hacer concesiones</i> (“coincidimos en que...”) <i>evidencialidad</i> (“por lo visto”) <i>ejemplificación</i> (“ejemplificando”) <i>generalización</i> (“en general”) <i>comparación</i> (“así como”)
<i>Progresión de tema lineal</i>	( <u>La medicina humanitaria es X</u> ) → (X funciona en Y) → (Y genera Z)...	
<i>Progresión de temas derivados</i>	( <u>La medicina humanitaria es X</u> ) → ( <u>La medicina humanitaria en el Perú funciona en Y</u> ) → ( <u>La medicina humanitaria en América Latina genera Z</u> )	
<b>Normativa idiomática: Real Academia Española de la Lengua</b>		
<b>Normativa académica: Normas de Vancouver</b>		

Cuadro 24. Estrategias retóricas en el ensayo académico

### **Revisar**

Los procesos de planificación (tema + esquema) y textualización (patrón esquemático + patrón temático + patrón retórico) dan por resultado el borrador del texto que se escribe (monografía / ensayo académico). El borrador pasa a revisión, realizada en la modalidad de revisión entre pares. La revisión es la forma de intercambiar borradores, leerlos y comentarlos con un compañero, antes de ser entregados al profesor (Carlino, 2008, p. 233, cit. en Mostacero 2013, p. 1). “En este caso se trata de una de las primeras modalidades de tutoría escrita, la que corresponde al mayor nivel de asimetría, cuando la tutoría se da entre un profesor y sus estudiantes”. (Ibíd.). La función evaluadora de lo escrito, de uno-con-otro, es tutorial. Para la revisión de los borradores de monografía y ensayo académico se toma como base las dos modalidades de acompañamiento y aprendizaje planteadas por Mostacero (Ibíd., p. 2): la

tutoría individual ejercida por el tutor principal, y la tutoría pública consensuada.

En la tutoría individual: “cada estudiante presenta o envía el texto al tutor principal y éste lo devuelve manuscrito, o por correo, con sus observaciones, lo cual se llega a realizar en tantas oportunidades como sea necesario”; “luego el texto resultante es presentado en reunión de grupo para recibir retroalimentación”.

En la tutoría consensuada: se da “mediante consultas cara a cara o por internet, pero en el seno de un grupo, no de una pareja”; “en el primer caso cada participante lee su texto y lo hace cuantas veces sea necesario para que el grupo le haga sugerencias”; ‘en el segundo caso cada alumno envía su texto a la totalidad del grupo y recibe las correcciones elaboradas por el revisor de Word, pero, finalmente se da una revisión’.

Cada revisión es acompañada por las rúbricas de escritura, según los lineamientos de la ‘Matriz de evaluación de los aprendizajes’ (Sílabo).

## RÚBRICA DE ESCRITURA ACADÉMICA: Monografía

Estudiante: ..... Fecha de evaluación: .....

Objeto de evaluación		Criterios	Indicadores	Valores graduales			Puntaje
				2	1	0	
Produc e textos académ icos escrito s	Planifica	Orden	Selecciona el tema de escritura a partir de los resultados de lectura académica.	La selección del tema es muy pertinente.	La selección del tema es poco pertinente.	La selección del tema no es pertinente.	
			Elabora un esquema de escritura monográfica.	El esquema es plenamente original y aceptable.	El esquema es poco original y poco aceptable.	El esquema no es original ni aceptable.	
			Indaga y procesa documentación pertinente para el tema de escritura.	La documentación es muy consistente.	La documentación es poco consistente.	La documentación no es consistente.	
	Textualiza	Coherencia	Escribe la introducción.	La introducción es satisfactoria.	La introducción es poco satisfactoria.	La introducción no es satisfactoria.	
			Escribe la tematización.	El tema está claramente delimitado.	El tema está parcialmente delimitado.	El tema no está claramente delimitado.	
			Escribe la problematización.	La problematización permite profundizar en el tema.	La problematización permite profundizar poco en el tema.	La problematización no permite profundizar en el tema.	
			Escribe la explicación.	La explicación es sistemática y profunda.	La explicación es poco sistemática y poco profunda.	La explicación no es sistemática ni profunda.	
			Escribe la conclusión evaluativa.	La conclusión es plenamente adecuada.	La conclusión es poco adecuada.	La conclusión es inadecuada.	
	Corrección	Escribe con corrección ortográfica.	El borrador está escrito correctamente.	El borrador está escrito con algunas incorrecciones.	El borrador está escrito con muchas correcciones.		
		Escribe con corrección académica.	El borrador está escrito según normativa académica.	El borrador está escrito con poca normativa académica.	El borrador está escrito sin normativa académica.		
<b>Puntaje total</b>							

Escala de evaluación	Óptimo (20-18)	Bueno (17-15)	Regular (14-11)	Malo (10-08)	Pésimo (07-00)

## RÚBRICA DE ESCRITURA ACADÉMICA: Ensayo académico

Estudiante: ..... Fecha de evaluación: .....

Objeto de evaluación		Criterios	Indicadores	Valores graduales			Puntaje
				2	1	0	
Produc e textos académ icos escrito s	Planifica	Orden	Selecciona el tema de escritura a partir de los resultados de lectura académica.	La selección del tema es muy pertinente.	La selección del tema es poco pertinente.	La selección del tema no es pertinente.	
			Elabora un esquema de escritura del ensayo académico.	El esquema es plenamente original y aceptable.	El esquema es poco original y poco aceptable.	El esquema no es original ni aceptable.	
			Indaga y procesa documentación pertinente para el tema de escritura.	La documentación es muy consistente.	La documentación es poco consistente.	La documentación no es consistente.	
	Textualiza	Coherencia	Escribe el asunto controversial.	El asunto controversial es satisfactorio.	El asunto controversial es poco satisfactorio.	El asunto controversial no es satisfactorio.	
			Escribe la tesis/antítesis	La tesis / antítesis está bien delimitada.	La tesis / antítesis está poco delimitada.	La tesis / antítesis no está bien delimitada.	
			Escribe los argumentos/contraargumentos y los soportes	Los argumentos / contraargumentos y sus soportes son muy consistentes.	Los argumentos / contraargumentos y sus soportes son poco consistentes.	Los argumentos/contraargumentos y sus soportes no son consistentes.	
			Escribe las premisas y los respaldos.	Las premisas y sus respaldos son consistentes.	Las premisas y sus respaldos son poco consistentes.	Las premisas y sus respaldos no son consistentes.	
			Escribe la conclusión y las reservas.	La conclusión y las reservas son plenamente adecuadas.	La conclusión y las reservas son poco adecuadas.	La conclusión y las reservas no son adecuadas.	
		Corrección	Escribe con corrección ortográfica.	El borrador está escrito correctamente.	El borrador está escrito con algunas incorrecciones.	El borrador está escrito con muchas correcciones.	
			Escribe con corrección académica.	El borrador está escrito según normativa académica.	El borrador está escrito con poca normativa académica.	El borrador está escrito sin normativa académica.	
<b>Puntaje total</b>							

Escala de evaluación	Óptimo (20-18)	Bueno (17-15)	Regular (14-11)	Malo (10-08)	Pésimo (07-00)

## **Editar**

El producto de revisión de borradores, con las modificaciones o incorporaciones sugeridas por los pares evaluadores, pasa a ser un manuscrito que está en condiciones de ser editado según las formas y normas de escritura académica en el área de las ciencias médicas.

La edición tiene fines de publicación impresa o electrónica y asume los formatos finales de monografía (para la investigación documental) y de ensayo académico (para la reflexión argumentativa).

Ambos formatos pueden seguir la ruta publicable de artículos: artículo de exploración (la monografía), y artículo de reflexión (el ensayo académico). La condición de artículo la obtienen si son publicados en medios colectivos impresos o virtuales como revistas, periódicos propiamente dichos, periódicos murales.

Dada esta categorización del género académico al que se adscriben los textos producidos por los estudiantes en su condición de escritores académicos noveles, corresponde identificar los medios de divulgación que la comunidad universitaria USS dispone. Las posibilidades divulgativas son varias:

Las monografías y los ensayos académicos forman parte de publicaciones generadas por los propios estudiantes como comunidad de aprendizaje académico. En este caso, los medios de publicación van de menor a mayor complejidad: el periódico mural, el periódico propiamente dicho, la revista autogenerada. Para el caso los estudiantes conforman un comité editorial, encargado de llevar a cabo el proceso editorial de publicación. El proceso incluye la elaboración de un documento de “instrucciones a los autores” y “normas para el autor” que establezca los procedimientos, marcos y lineamientos a seguir.

Las monografías y los ensayos académicos forman parte de publicaciones generadas por la propia universidad como institución de educación superior. En este caso, las publicaciones son las revistas de estudiantes.

En ambos casos, la edición o presentación escrita final de las monografías y ensayos académicos, con fines de publicación, se adscribe a las normas de publicación que rigen las publicaciones académicas de la institución universitaria, principalmente de aquellas relacionadas con la estructura, extensión, escritura, normativa idiomática y normativa académica, específicamente aquella que regula las publicaciones académicas en ciencias médicas (“normas de Vancouver”).

Aun así, no debe perderse de vista que la edición de producciones que se plantea como punto de llegada de la escritura académica, es de carácter básico, elemental, incluso de inicio de un proceso aún transicional, pues se trata de una experiencia de escritura en el I ciclo de estudios.

Ello no excluye ni impide que la publicación sea encarada en el marco convencional de las comunidades discursivas y textuales universitarias, con las tensiones que dicho proceso implique: “Si la tarea de publicar artículos en revistas científicas es difícil para los estudiantes, la elaboración de revistas científicas por estudiantes lo es aún más”. (Cabrera-Samith y Garrido, 2009, p. 1265).

### **3.2.2.3. Secuencia oral académica: Exposición académica y debate académico**

La secuencia oral se desarrolla didácticamente sobre la base de la siguiente matriz formativa:

<b>Produce-comprende textos académicos orales</b>	<b>Prepara</b>	<b>Orden</b>	Dispone la información de la exposición académica y el debate académico.
			Organiza las estructuras de los eventos de exposición y debate.
			Muestra disposición y ejecuta acciones de planificación en equipo.
	<b>Interactúa</b>	<b>Adecuación</b>	Participa en una situación expositiva académica presentando-explicando el tema discutiendo lo expuesto a partir de las preguntas del auditorio.
			Participa en una situación de debate académico confrontado, iniciando, argumentando y formulando conclusiones.
			Realiza una evaluación previa de las preguntas o contraargumentos de sus interlocutores.
			Profundiza con claridad y sustentos en el tema tratado, o en la tesis y argumentos que defiende.
			Interactúa apoyándose con recursos concretos (láminas, papelógrafos, fotografías, etc.), visuales (power point, prezzi), auditivos o audiovisuales de forma estratégica para transmitir su texto oral.
			Expone con corrección idiomática.
	<b>Corrección</b>	Expone con propiedad pragmática.	

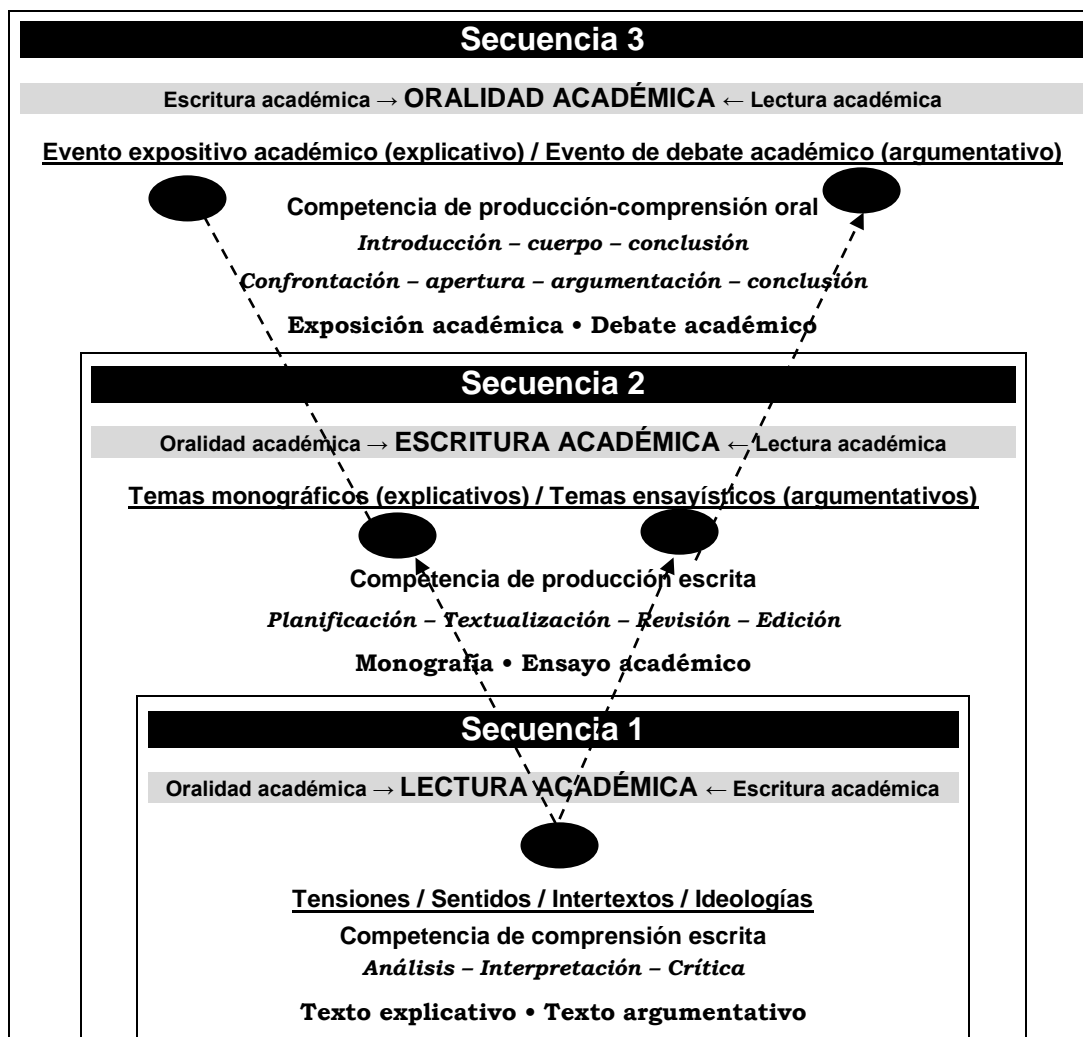
**Cuadro 25. Sistema de la competencia ‘produce textos académicos orales’**

La oralidad académica, por su parte, toma como punto de partida los resultados de la escritura académica. Lo producido como monografía o ensayo académico es el insumo para los procesos de producción y comprensión oral del estudiante. El eslabonamiento lectura-escritura-oralidad completa la secuencialidad e integralidad del MODELO.

Los contenidos “escritos” de la monografía y el ensayo académico pasan a ser “hablados” en la secuencia de oralidad académica: el estudiante divulga oralmente sus producciones escritas.

La oralización de la escritura se da en dos formatos: *exposición académica* del contenido de la monografía (explicación hablada) y *debate académico* del contenido del ensayo académico (argumentación hablada). El MODELO sostiene la idea que la producción-comprensión oral se organiza sobre las mismas tipologías textuales usadas en la comprensión y producción escrita. El texto explicativo aporta la ruta demostrativa para la oralización de la monografía (exposición académica), y el texto

argumentativo aporta la ruta persuasiva para la oralización del ensayo académico (debate académico). Las tensiones, sentidos, intertextos e ideologías comprendidos en la secuencia 1 (lectura), se transforman en textos monográficos y ensayísticos en la secuencia 2 (escritura), los cuales, a su vez, se convierten en textos orales de exposición y discusión en la secuencia 3 (oralidad).



**Figura 20.** Avance desde la secuencia de lectura a la secuencia de escritura, y de la secuencia de escritura a la secuencia de oralidad

En ambas rutas de producción oral se siguen dos procesos: *preparar e interactuar*, con la indicación que la interacción de la exposición académica incluye la participación de la audiencia, no así la interacción del debate académico.



<b>Producción de la exposición académica</b> <i>(Proceso de oralización de un texto explicativo)</i>	<b>Producción del debate académico</b> <i>(Proceso de oralización de un texto argumentativo)</i>
<b>Prepara</b>	<b>Prepara</b>
Disposición de la información de la exposición académica.	Disposición de la información del debate académico.
Organización de la estructura de la exposición académica.	Organización de la estructura del debate académico.
<b>Interactúa</b>	<b>Interactúa</b>
Participación en una situación expositiva académica presentando-explicando el tema.	Participación en una situación de debate académico confrontado, iniciando, argumentando y formulando conclusiones.
Discusión de lo expuesto a partir de las preguntas del auditorio.	Evaluación previa de los contraargumentos de su interlocutor y profundización en la tesis y argumentos que defiende.
Evaluación previa de las preguntas del auditorio y profundización con claridad y sustentos en el tema tratado.	

### ***Preparar***

La preparación implica la adecuación de la información monográfica y ensayística a las situaciones de exposición y debate. No se trata de exponer línea a línea los contenidos escritos, sino de “reordenarlos” acorde con las situaciones de exposición y discusión. La situación comunicativa escrita difiere de la situación comunicativa oral. Este reordenamiento se relaciona con la elaboración de un guión de exposición y debate que tome como base las estructuras tipológicas de la explicación y argumentación. Los guiones registran por escrito sintéticamente títulos, notas e ideas con los puntos principales a exponer y debatir.

- *Guión de exposición (basado en puntos principales de monografía)*

Tema .....  
 Problema .....  
 Explicación 1 .....  
 Explicación 2 .....  
 Explicación 3 .....  
 Evaluación conclusiva .....

- *Guión de debate (basado en puntos principales de ensayo académico)*

Asunto controversial .....  
 Tesis .....  
 Argumentación 1 .....  
     Soporte .....  
 Argumentación 2 .....  
     Soporte .....  
 Argumentación 3 .....  
     Soporte .....  
 Conclusión .....

La preparación también consiste en organizar las *relaciones discursivas* de la exposición académica (expositor / presentador / audiencia), y del debate académico (proponente / oponente / moderador / audiencia). Organizar equivale a diseñar los formatos comunicativos:

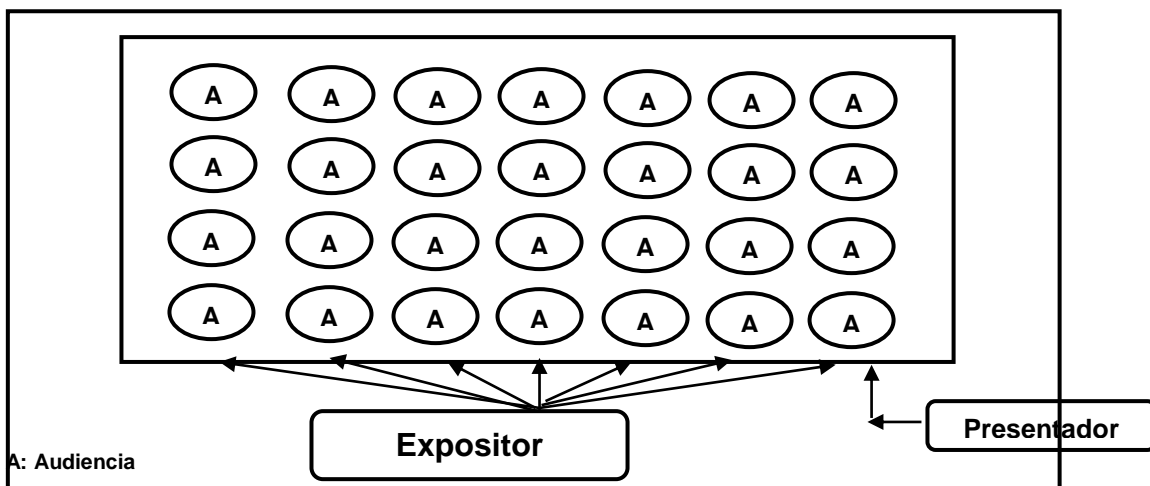
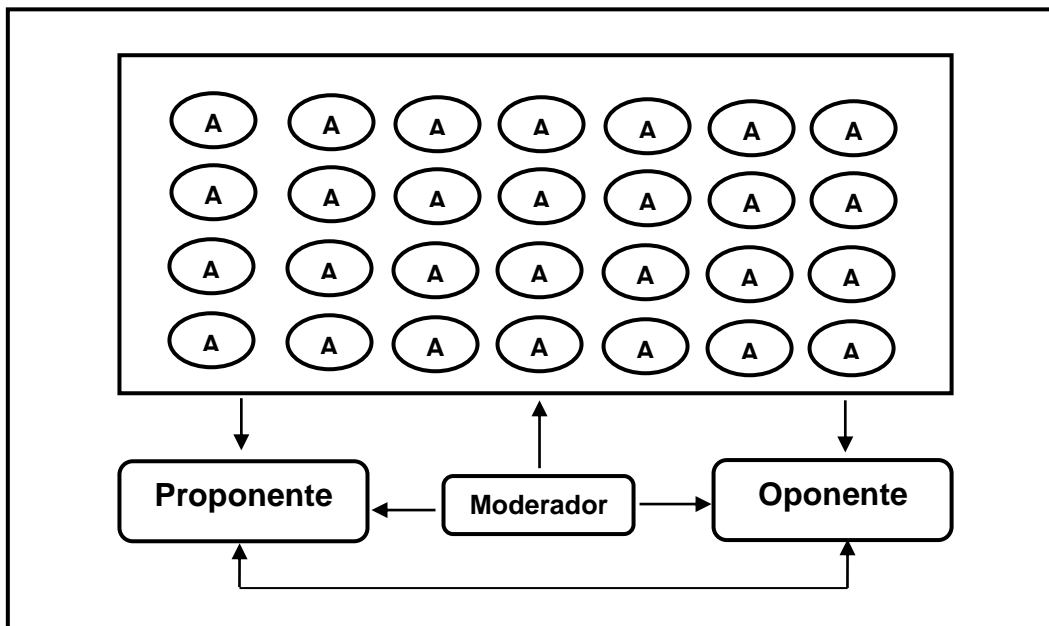


Figura 21. Relación discursiva en la exposición académica



A: Audiencia

Figura 22. Relación discursiva en el debate académico

### ***Interactuar***

La interacción es la puesta en acción de la exposición y del debate.

En la *exposición académica* la interacción pasa por dos momentos de relación del *expositor* con la *audiencia*:

- la *presentación* del contenido *ante la audiencia* según el orden de:

Inicio o apertura  
 Introducción del tema  
 Desarrollo  
 Síntesis o recapitulación  
 Conclusión  
 Cierre y agradecimiento.

- la *discusión* del contenido *con la audiencia* según el turno de preguntas del público y respuestas del expositor.

Pregunta del público

Respuesta del expositor

En el *debate académico* la interacción pasa por la sola relación entre *proponente* y *oponente* ante una *audiencia* observadora y con la mediación del *moderador*, siguiendo el orden de:

Inicio

Argumentación / Contraargumentación

Conclusiones.

## RÚBRICA DE ORALIDAD ACADÉMICA: Exposición académica

Estudiante: ..... Fecha de evaluación: .....

Objeto de evaluación	Criterios	Indicadores	Valores graduales			Puntaje
			2	1	0	
Produc e textos académ icos escrito s	Prepara	Orden	Dispone la información de la exposición académica.	La disposición de la exposición es oportuna y adecuada.	La disposición de la exposición es poco oportuna y poco adecuada.	La disposición de la exposición no es oportuna ni adecuada.
			Organiza las estructuras del evento 'exposición académica'.	La organización de la exposición académica es adecuada y participativa.	La organización de la exposición académica es poco adecuada y poco participativa.	La organización de la exposición académica no es adecuada ni participativa.
			Muestra disposición y ejecuta acciones de planificación en equipo.	Se evidencia mucha disposición para el trabajo en equipo.	Se evidencia poca disposición para el trabajo en equipo.	No se evidencia disposición para el trabajo en equipo.
	Interactúa	Adecuación	Participa en una situación expositiva académica presentando-explicando el tema.	La presentación-explicación del tema es muy satisfactoria.	La presentación-explicación del tema es poco satisfactoria.	La presentación-explicación del tema no es muy satisfactoria.
			Participa en una situación expositiva académica interactuando o discutiendo a partir de las preguntas del auditorio.	Interactúa y discute con el auditorio centrado en el tema de exposición.	Interactúa y discute con el auditorio con poca atención al tema de exposición.	Interactúa y discute con el auditorio sin centrarse en el tema de exposición.
			Realiza una evaluación previa de las preguntas de sus interlocutores.	Evalúa muy satisfactoriamente las preguntas de sus interlocutores	Evalúa poco satisfactoriamente las preguntas de sus interlocutores	Evalúa no satisfactoriamente las preguntas de sus interlocutores
			Profundiza con claridad y sustentos el tema tratado (en el lapso de la interacción con el auditorio).	Profundiza y da claridad y sustentos al tema.	Profundiza y da poca claridad y pocos sustentos al tema.	No profundiza ni da claridad ni sustentos al tema.
			Interactúa apoyándose con recursos concretos (láminas, papelógrafos, fotografías, etc.), visuales (power point, prezi), auditivos o audiovisuales de forma estratégica para transmitir su texto oral.	Apoya la exposición en recursos tecnológicos que ilustran lo expuesto.	Apoya la exposición en algunos recursos tecnológicos que ilustran lo expuesto.	No apoya la exposición en recursos tecnológicos que ilustren lo expuesto.
			Expone con corrección idiomática.	La exposición es correcta idiomáticamente.	La exposición es poco correcta idiomáticamente.	La exposición no es correcta idiomáticamente.
	Corrección	Expone con propiedad pragmática.	La exposición es apropiada pragmáticamente.	La exposición es poco apropiada pragmáticamente.	La exposición no es apropiada pragmáticamente.	
		<b>Puntaje total</b>				

Escala de evaluación	Óptimo (20-18)	Bueno (17-15)	Regular (14-11)	Malo (10-08)	Pésimo (07-00)

## RÚBRICA DE ORALIDAD ACADÉMICA: Debate académico

**Estudiante:** ..... **Fecha de evaluación:** .....

Objeto de evaluación		Criterios	Indicadores	Valores graduales			Puntaje	
				2	1	0		
Produc e textos académ icos escrito s	Prepara	Orden	Dispone la información del debate académico.	La disposición del debate es oportuna y adecuada.	La disposición del debate es poco oportuna y poco adecuada.	La disposición del debate no es oportuna ni adecuada.		
			Organiza las estructuras del evento 'debate académico'.	La organización del debate académico es adecuada y participativa.	La organización del debate académico es poco adecuada y poco participativa.	La organización del debate académico no es adecuada ni participativa.		
			Muestra disposición y ejecuta acciones de planificación en equipo.	Se evidencia mucha disposición para el trabajo en equipo.	Se evidencia poca disposición para el trabajo en equipo.	No se evidencia disposición para el trabajo en equipo.		
	Interactúa	Adecuación	Participa en una situación de debate académico confrontado, iniciando, argumentando y formulando conclusiones.	El inicio-argumentación-conclusión es muy satisfactorio.	El inicio-argumentación-conclusión es poco satisfactorio.	El inicio-argumentación-conclusión no es satisfactorio.		
			Discute a partir de los contraargumentos de su interlocutor	Discute con su interlocutor centrándose en los contraargumentos.	Discute con su interlocutor centrándose parcialmente en los contraargumentos.	Discute con su interlocutor sin centrarse en los contraargumentos.		
			Realiza una evaluación previa de los contraargumentos de su interlocutor.	La evaluación previa de los argumentos de su interlocutor es muy satisfactoria.	La evaluación previa de los argumentos de su interlocutor es poco satisfactoria.	La evaluación previa de los argumentos de su interlocutor no es satisfactoria.		
			Profundiza con claridad y sustentos en la tesis y argumentos que defiende (en el lapso de la interacción con el auditorio).	Profundiza y da claridad y sustentos a la relación tesis-argumentos que defiende.	Profundiza poco y da poca claridad y sustentos a la relación tesis-argumentos que defiende.	No profundiza ni da claridad ni sustentos a la relación tesis-argumentos que defiende.		
			Interactúa apoyándose con recursos concretos (láminas, papelógrafos, fotografías, etc.), visuales (power point, prezi), auditivos o audiovisuales de forma estratégica para transmitir su texto oral.	Apoya su exposición en recursos complementarios pertinentes.	Apoya su exposición en algunos recursos complementarios poco pertinentes	Apoya su exposición en recursos complementarios no pertinentes.		
		Corrección	Expone con corrección idiomática.	La interacción es correcta idiomáticamente.	La interacción es poco correcta idiomáticamente.	La interacción no es correcta idiomáticamente.		
	Expone con propiedad pragmática.		La interacción es apropiada pragmáticamente.	La interacción es poco apropiada pragmáticamente.	La interacción no es apropiada pragmáticamente.			
	<b>Puntaje total</b>							

Escala de evaluación	Óptimo (20-18)	Bueno (17-15)	Regular (14-11)	Malo (10-08)	Pésimo (07-00)

## Conclusiones

1. En relación con el *primer objetivo específico*, de orientación diagnóstica, se identificaron los rasgos fácticos de planificación y ejecución del curso de *Lectura y Redacción Universitaria*, I ciclo de estudios de formación general, en la Universidad Señor de Sipán. El análisis del sílabo y plan de clase (planificación del curso), y de los instrumentos de enseñanza y evaluación (ejecución del curso) dan cuenta de una práctica de enseñanza segmentada y no integrada, temática y no por competencias, instruccional y no desarrolladora, sin respaldos fuertes en torno a un posicionamiento tipológico y discursivo de los textos y géneros académicos orales y letrados que se enseñan. Las prácticas microcurriculares y didácticas se muestran distantes de los postulados y acciones propuestos por los marcos alternativos de la alfabetización académica y literacidad académica universitarias. Del mismo modo, los desempeños orales y letrados de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina Humana (2016) mostraron resultados no satisfactorios en acciones específicas de lectura académica (comprensiva, inferencial, crítica), escritura académica (planificación, textualización, edición, publicación) y oralidad académica (organización del contenido, organización formal).
2. En relación con el *segundo objetivo específico*, de sistematización, se plantea que el modelo lingüístico interdisciplinar se construye amalgamando los enfoques psicolingüístico y sociocultural del lenguaje, concibiendo la oralidad, lectura y escritura académicas en sus dimensiones de procesos internos y prácticas sociales. Del mismo modo, el modelo articula los enfoques interaccionistas del

lenguaje (discursivos), y los enfoques comunicativos de enseñanza del lenguaje (del texto al contexto e intertextos). En conjunto, lo psicolingüístico, sociocultural, interaccionista y comunicativo sustentan las entradas alternativas de la alfabetización académica y literacidad académica como marcos de acción en la formación de las competencias de comprensión y producción de textos académicos.

3. Respecto al *tercer objetivo específico*, de orientación propositiva, se construyó el modelo lingüístico interdisciplinar de desarrollo de las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica para los estudiantes de I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán.

El modelo es *interdisciplinar* porque el lenguaje es enfocado en su condición de acto multidimensional cuya descripción, explicación e interpretación implican la participación de diferentes disciplinas interrelacionadas que destacan su integralidad y totalidad, observándolo, a la vez, como *texto* (estructura, significación) y *discurso* (acción, comunicación), resaltando que el lenguaje no es atendido solamente por la lingüística sino por otras disciplinas que lo explican e interpelan desde perspectivas holísticas: sociolingüística, psicolingüística, etnolingüística, tipología textual, géneros discursivos, retórica, pragmática, comunicación, análisis crítico del discurso, nuevos estudios de literacidad, escritura académica, alfabetización académica.

El modelo condensa el saber de distintas disciplinas de cara a la intervención en la enseñanza-aprendizaje universitaria del lenguaje. La *disciplina lingüística*, centrada en las inherencias del lenguaje, dialoga con las *disciplinas extralingüísticas*, centradas en



las vinculaciones del lenguaje con factores *contextuales* (socioculturales) e *intertextuales* (otros textos de otros ámbitos disciplinares).

El modelo dispone de concepción o fundamentos, y estructuración o lineamientos.

Los *fundamentos* se organizan en un sistema deductivo de *proposiciones* focalizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitaria del lenguaje: **a)** La universidad se configura lingüísticamente como una comunidad textual y discursiva; **b)** el lenguaje es un dispositivo simbólico y comunicativo que en el contexto universitario participa de prácticas sociales académicas en las modalidades oral y letrada; **c)** las prácticas sociales académicas orales y letradas se realizan en el género discursivo académico; **d)** el género discursivo académico está conformado por clases de textos académicos orales y letrados; **e)** el dominio de las clases de textos académicos orales y escritos requiere de la apropiación de competencias comunicativas de producción y comprensión oral y escrita académica.

Los *lineamientos* operativizan los fundamentos en las instancias de organización microcurricular y didáctica del curso de *Lectura y Redacción Universitaria*.

La organización microcurricular estructura sistémicamente los componentes y formato del sílabo, tomando como punto de partida una situación formativa que demanda desarrollar las competencias académicas orales y escritas de los estudiantes. Desde esa situación formativa se estructuran gradualmente, de modo sistémico y funcional, los componentes siguientes de la estructura silábica: el propósito formativo (competencias), el contenido

formativo (capacidades; temas/subtemas; actitudes), el método formativo (secuencias y estrategias) y la evaluación formativa (desempeños e indicadores).

La organización didáctica, a su vez, estructura las secuencias y estrategias del guión o ruta formativa, siguiendo dos vías: de un lado, una *ruta con intención demostrativa* (secuencia de lectura de textos explicativos/argumentativos → secuencia de escritura de monografía → secuencia de interacción en exposición académica); de otro lado, una *ruta con intención persuasiva* (secuencia de lectura de textos argumentativos/explicativos → secuencia de escritura de ensayo académico → secuencia de interacción en un debate académico).

Esta ruta formativa es integral porque vincula la lectura, escritura y oralidad académicas en un solo proceso totalizador: [escritura ↔ LECTURA ↔ oralidad] → [lectura ↔ ESCRITURA ↔ oralidad] → [lectura ↔ ORALIDAD ↔ escritura].

La secuencialidad e integralidad didáctica cubren la transformación de las capacidades en competencias orales y escritas académicas (dimensión cognitiva del lenguaje), y la incorporación de los estudiantes en prácticas sociales universitarias de oralidad y literacidad académicas (dimensión sociocultural del lenguaje).

En suma, la enseñanza universitaria interdisciplinar de la comprensión y producción textual académica se sustenta en la relación texto-contexto-intertexto en el marco de la universidad concebida como comunidad textual y discursiva.

## Recomendaciones

1. La enseñanza-aprendizaje universitaria de la oralidad y literacidad académicas deben transitar desde los enfoques lingüísticos y normativos hacia los enfoques socioculturales, textuales y discursivos. Los equipos académicos universitarios deben reflexionar y actuar en torno a la idea que la oralidad, lectura y escritura académicas no son solamente capacidades internas en sujetos individuales, sino fundamentalmente prácticas sociales concretas de grupos sociales concretos en escenarios sociales concretos. La universidad y sus prácticas académicas deben ser reposicionadas como escenario social concreto en que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en su producción, circulación y recepción académica.
2. Los enfoques de alfabetización académica y literacidad académica son actualmente marcos y referentes ineludibles de toda práctica formativa universitaria relacionada con los usos y prácticas académicas del lenguaje. De tal modo, la planificación y acción formativa de los cursos universitarios ha de incorporarlas en sus marcos educativos.
3. La oralidad, lectura y escritura académicas no son procesos segmentados sino interrelacionados, funcionan integralmente, como continuidades articuladas a las prácticas específicas de los grupos sociales. En este orden, la enseñanza-aprendizaje universitaria ha de replantear su estrategia de organización microcurricular y didáctica de los cursos de Lenguaje, optando por una opción integradora, en que las competencias de leer-escribir-hablar textos académicos sean intervenidas como totalidad funcional.

4. El universo de textos y géneros discursivos académicos debe pasar por un proceso de sistematización que facilite y viabilice su enseñanza-aprendizaje universitaria. Un detalle de esta sistematización es la consideración de la explicación y argumentación como tipos textuales centrales en el trabajo universitario. A partir de estos tipos básicos han de tomar forma los géneros académicos que se estimen adecuados para las intenciones formativas. En este caso, se ha optado por la monografía, el ensayo académico, la exposición académica y el debate académico.

## Referencias consultadas

1. Álvarez de Zayas, C. (2003). *Didáctica de la educación superior*, 6ta edición, Lambayeque, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.
2. Arandia Loroño, M.; Alonso-Olea, M. J.; Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias, *Revista de Educación*, (352): 309-329. Recuperado de [www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_14.pdf)
3. Arrizabalaga, C. (2009). ¿Syllabus, sílabus o sílabo? Recuperado de <http://carlosarrizabalaga.blogspot.com/2009/04/syllabus-silabus-o-silabo.html>
4. Avilán Díaz, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura), *Acción Pedagógica*, 13 (1): 18-30. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>
5. Barton, D. y M. Hamilton (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
6. Barrera Jiménez, A. D.; Hernández Amaro, L. E. y Pérez Barrera, H. (2017). El texto coloquial y su análisis. Consideraciones básicas desde el punto de vista didáctico. *Revista Científica Ecociencia*, 4 (1): 39-64. Recuperado de <http://ecociencia.ecotec.edu.ec/upload/php/files/febrero17/03.pdf>
7. Bassols, M. & Torrent, A. (2003), *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona (España), Eumo – Octaedro.
8. Cabrera-Smith, I. y Garrido C., F. (2009). El desarrollo de las revistas científicas de estudiantes de Medicina en Chile, *Rev Med Chile*, 137: 1265-1266. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v137n9/art19.pdf>
9. Cabrera-Smith, I., et al. (2010). Revistas científicas de estudiantes de Medicina en Latinoamérica, *Revista Médica de Chile*, 138 (11): 1451-1455. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1771/177116627016.pdf>
10. Caimi, G. y Erlich, F. (2005). Dinámica interactiva y argumentativa en un debate político: Aplicación del modelo pragmadialéctico. *Núcleo*, 17 (22). Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97842005000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97842005000100004&script=sci_arttext)

11. Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1):17-36. Recuperado de [fagro2.fagro.edu.uy/.../Escritura%20Académica%20en%20la%20Univ.%20Ana%20Ca...](http://fagro2.fagro.edu.uy/.../Escritura%20Académica%20en%20la%20Univ.%20Ana%20Ca...)
12. Cansigno Gutiérrez, Y. (2005). La producción escrita en educación superior. Aspectos que obstaculizan su desarrollo. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1387722](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1387722)
13. Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles, *Educere*, 6 (20): 409-420, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
14. Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, en *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires, Lectura y Vida (Asociación Internacional de Lectura).
15. Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
16. Carvajal Villaplana, A. (2002). Teorías y modelos: Formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 12 (1): 1-14. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/166/16612103.pdf)
17. Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Contenidos Estudiantiles Mexicanos.
18. Cassany, D. (2009). *Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf)
19. Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
20. Cassany, D. y J. Castellá (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2): 353-374. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/...795X.2010v28n2p353/18441>

21. Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura de géneros científicos. *Revista Memoralia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. [En proceso de publicación].
  
22. Castro Azuara, M. C. (2011). Alfabetización académica y géneros discursivos: los textos recepcionales en el nuevo contexto de titulación de la universidad, *Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios de Lengua* (pp. 373-388), Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Filosofía y Letras Recuperado de <http://filosofia.uatx.mx/28.pdf>
  
23. Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos, en Bañales Faz, G.; Castelló Badía, M.; y Vega López, N. A. (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 77-100), México: Asesoría en Tecnología y Gestión Educativa, Serie: Lenguaje, Educación e Innovación (LEI), Libros Digitales de Acceso Libre. Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/eles.pdf>
  
24. Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
  
25. De la Barrera, S. y Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad. Prácticas de escritura en contextos pedagógicos, *Acción Pedagógica*, 3 (1): 32-36. Recuperado de [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17150/2/articulo3.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17150/2/articulo3.pdf)
  
26. Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, España, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
  
27. Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y Sociedad*, 2 (1). Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>
  
28. Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, (20): 157-166. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5005/12.Fernandez-Rios.pdf?...>

29. Fernández, M. Á. y Del Valle, J., *Cómo iniciarse en la investigación académica. Una guía práctica* (pp. 9-22), Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
30. González Pérez, M. (s. f.). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. En: Oyague Vargas, M. (comp.). *Evaluación educativa, Módulo IV. Modalidades y alternativas en la evaluación de los aprendizajes* (pp. 12-36), Lambayeque, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Sección de Postgrado, Maestría en Ciencias de la Educación.
31. Guijarro Morales, J. L. (s. f.). Introducción a la teoría sistémica de M. A. K. Halliday. (pp. 91-115). Recuperado de [www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-81/guijarro%20morales.pdf](http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-81/guijarro%20morales.pdf)
32. Gutiérrez Ríos, Y. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: Estado actual y perspectivas. *Pedagógicos*, (6). 43-57. Recuperado de [publicaciones.unisangil.edu.co/index.php/revista-pedagogicos/article/download/5/7](http://publicaciones.unisangil.edu.co/index.php/revista-pedagogicos/article/download/5/7)
33. Gutiérrez Ríos, Y. M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. (Tesis doctoral). Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de [die.udistrital.edu.co/.../Concepciones%20y%20practicassobre%20la%20oralidad...](http://die.udistrital.edu.co/.../Concepciones%20y%20practicassobre%20la%20oralidad...)
34. Grupo DIDACTEX (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos, *Didáctica. Lengua y Literatura*, (27): 219-254.
35. Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1): 29-48. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/art02.pdf>
36. León Salazar, A. y Tarabay Yunes, F. (2004). La argumentación en la clase magistral. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 35-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200903>
37. Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1992). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Signos. Teoría y práctica de la educación, 3 (7): 27-53. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=590](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=590)



38. Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 2 Vols., Barcelona: Paidós.
39. López Ferrero, C. (s. f.). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/Reflexiones.pdf>
40. Manayay Tafur, M. (2015). Organización curricular e intervención didáctica desde Rutas del Aprendizaje: Una propuesta metodológica, Documento de Trabajo, “Capacitación Docente en Comunicación”, Dirección de Gestión Pedagógica de la Unidad de Gestión Educativa Local, UGEL Lambayeque (agosto-octubre).
41. Manayay Tafur, M. (2017). Lectura de textos expositivos, Documento de Trabajo, Taller “Fortalecimiento de las Competencias Pedagógicas de los Docentes de Comunicación”, Unidad de Gestión Educativa Local, UGEL Chiclayo (29 de abril).
42. Marín, (2006). Alfabetización académica temprana, *Lectura y vida*, pp. 30-39, Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>
43. Martínez, N. (s. f.). La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*. Recuperado de <http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/430/1/1.%20La%20evaluacion%20como%20instrumento%20de%20poder.pdf>
44. Martínez Gómez, J. (2012). Mis borradores en la producción escrita, *Revista infancias imágenes*, 11 (1): 80-91.
45. Martínez Solís, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En: Marafioti, R. (coord.). *Parlamentos: teoría de la argumentación y debate parlamentario* (pp. 197-214). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777818>
46. Massi, M. P. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3159292>
47. Merino Obregón, R. y Quichiz Campos, G. (s. f.). Perspectiva de la literacidad como práctica social. Recuperado de [blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/.../Literacidad-como-practica-social.pdf](http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/.../Literacidad-como-practica-social.pdf)
48. Ministerio de Educación (2013). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Comprensión y expresión de textos*

- orales, *VIII Ciclo, Tercero, cuarto y quinto grados de educación secundaria*, Fascículo 2, Perú.
49. Morales, O. A. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía, en Espinoza, N. y Rincón, Á. (eds.), *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*, Mérida, Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de los Andes. Recuperado de [webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf](http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf)
50. Morales, O. A. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, marzo, pp. 26-37. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16463/1/desarrollo\\_escritura.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16463/1/desarrollo_escritura.pdf)
51. Mostacero, R. (2013). La tutoría entre iguales, una experiencia de aprendizaje colaborativo y consensuado, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia, I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura.
52. Mostacero, R. (2015). Pedagogía de la escritura. La producción de textos. (Conferencia). Centro de Formación Lectora "Luis Hernán Ramírez", CEFORLEC, Lambayeque, Perú, 4 de setiembre.
53. Moyano, E. I. (2001). Una clasificación de géneros científicos, XIX Congreso AESLA, Nuevo León. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/Clasificacion%20de%20generos%20MOYANO.pdf>
54. Natale, L. (2005). La lectura compartida en el ámbito universitario. (Panel). Jornadas Internacionales de Educación Lingüística "Las lenguas y las prácticas sociales de comprensión y producción", Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia (UNER), Concordia, Entre Ríos. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Lectura-conjunta-NATALE-2005.pdf>
55. Natale, L. (2012). Prólogo. En: Abramovich, A. L. et al. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 9-13). Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
56. Navarro, F. (2010). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. IV Congreso Internacional de Letras, Departamento de Letras, pp. 1294-1303. Recuperado de <http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/189.Navarro.pdf>

57. Oller, C. (2013). El ensayo argumentativo (pp. 369-383). En: Solas, S.; Oller, C; y Ferrari, L. (coords.), *Introducción a la filosofía, argumentación filosófica, lectura académica*, Argentina, Universidad de La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
58. Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51 (80): 19-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art01.pdf>
59. Parodi, G. (2009). Corpus, discurso y géneros: Español en contextos académicos y profesionales. Actas de ASELE, XX Congreso Internacional de la ASELE. El español e contextos específicos: enseñanza e investigación (pp. 65-88). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0065.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0065.pdf)
60. Pedroza Flores, R. (1998). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de Educar*, 7 (7); 69-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171304>
61. Peña Borrero, L. B. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf)
62. Peñalosa Ramella, W. (1995). *El currículo integral*. Lima: Optimice Editores.
63. Perales Escudero, M. D. y Sandoval Cruz, R. I. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica, en Bañales Faz, G.; Castelló Badía, M.; y Vega López, N. A. (Coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 53-75), México: Asesoría en Tecnología y Gestión Educativa, Serie: Lenguaje, Educación e Innovación (LEI), Libros Digitales de Acceso Libre. Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/eles.pdf>
64. Pérez, D. A.; Lakonich, J. J.; Cecchi, N. H.; y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU, Serie: Universidad. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>
65. Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Signos*, 37 (55), 121-129. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500010&script=sci_arttext)

66. Quijano Ramos, D. (2015). El debate en la educación pública, un bien necesario. Experiencia en un instituto de enseñanza secundaria de Málaga, CLIO, History and History teaching, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/quijano2015.pdf>
67. Quintanilla, P. (2016). "Prefacio. La investigación como búsqueda del conocimiento", en Fernández, M. Á. y Del Valle, J., *Cómo iniciarse en la investigación académica. Una guía práctica* (pp. 9-22), Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
68. Reyes, G. (2003). *Manual de Redacción. Cómo escribir bien en español*, Madrid: Arco/Libros.
69. Rincón Castellanos, C. A. (s/f). La competencia comunicativa. Recuperado de [aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/...php/.../Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/...php/.../Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF)
70. Rodríguez Bello, L. I. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa". *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm>
71. Salvo de Vargas, M. E.; Isuani de Aguiló, M. E.; y Montes de Gregorio, L. E. (s/f). Desarrollo de estrategias microestructurales para la producción de textos escritos. Recuperado de <https://es.scribd.com/.../Salvo-Isuani-Montes-Estrategias-Produccion-Textos-Escrito>
72. Sánchez Prieto, G. (2007). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa, Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3294/S%C3%A1nchez%20Prieto,%20Guillermo.pdf?sequence=1>
73. Secretaría Académica (s. f.). Manual descriptivo de instrumentos de evaluación bajo el modelo de competencias, Universidad Tecnológica de Cancún. Recuperado de [https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/30957/mod\\_resource/content/0/Descripcion-Instrumentos.pdf](https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/30957/mod_resource/content/0/Descripcion-Instrumentos.pdf)
74. Serrano de Moreno, S. y Duque, Y. (2014). Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual. En: Serrano de Moreno, S. y Mostacero, R. (Compiladores). *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 89-132). Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Administrativo.

75. Watchmeister Bermúdez, F. (2005). Evidencialidad: La codificación lingüística del punto de vista, Stockholms Universitet. Recuperado de <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199511/FULLTEXT01>
76. Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
77. Villar, C. M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2011) 10.
78. Villasmil, Y. y Fuenmayor, G. (2008). El modelo de Flowers y Hayes: una alternativa para la organización del conocimiento lingüístico (pp. 107-119), García Romero, M. (comp.), *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*, Universidad de Los Andes, San Cristóbal, Venezuela. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura\\_academica.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura_academica.pdf)
79. Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (Comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
80. Zavala, V. (2012a). El análisis crítico del discurso. En: De los Heros, S. y Niño-Murcia (eds.). *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
81. Zavala, V., M. Niño-Murcia y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
82. Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos, *Cuadernos Comillas*, 1: 52-66.
83. Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En: Abramovich, A. L. y otros (2012) [Coordinado por Lucía Natale]. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos profesionales* (pp. 61-77). Los Polvorines, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
84. . <https://www.uss.edu.pe/uss/>



## Anexos I

(Documentos analizados para la construcción del marco situacional)

### Anexo 01: Sílabo de Lectura y Redacción 2016-II

Anexo 01

# Sílabo Lectura y Redacción Universitaria

## II. DATOS INFORMATIVOS

2.1.	ESCUELA PROFESIONAL	: Medicina
2.2.	ÁREA CURRICULAR	: Lectura y Redacción Universitaria
2.3.	SEMESTRE	: 2016-II
2.4.	CICLO	: I
2.5.	PRE REQUISITOS	: Ninguno
2.6.	CÓDIGOS	: 1FG011
2.7.	CREDITOS	: 5
2.8.	DURACIÓN	: 17 semanas
2.9.	HORAS TEÓRICAS	: 4
2.10.	HORAS PRÁCTICAS	: 2
2.11.	HORAS SEMESTRALES	: 06 (04 teorías, 02 prácticas)
2.12.	DOCENTE	: Mg. Alicia Magali Samamé Núñez

## III. FUNDAMENTACIÓN

La asignatura de Lectura y Redacción Universitaria, pertenece al primer ciclo de todas las carreras profesionales de la USS, esta contribuye a la formación general de los estudiantes. Tiene como objeto de estudio las estrategias de comprensión y producción de textos en situaciones de comunicación científica y humanística.

Es importante porque proporciona al estudiante técnicas y estrategias para lograr la comprensión y producción de textos. Asimismo, forma personas críticas y reflexivas en contextos interculturales.

La asignatura está compuesta por dos unidades, la primera denominada comprensión de textos, en la cual se abordan temas como competencia comunicativa, oratoria, el texto, estrategias de lectura y niveles de comprensión. La segunda titulada redacción de textos, en donde se desarrollan contenidos sobre redacción académica y administrativa, la argumentación y el ensayo.

#### **IV. COMPETENCIAS**

Comprende y produce textos con distintos propósitos, aplicando estrategias pertinentes; asumiendo una actitud reflexiva, innovadora y creativa.

#### **V. PROGRAMACIÓN**



UNIDAD	SEMANA	CONTENIDOS	CAPACIDADES	ACTITUD	ACTIVIDADES
I Comprensión de textos	<b>Semana 1</b> <b>Competencia comunicativa</b> (Del 28 de marzo al 02 de abril)	<b>1.1.</b> Presentación de la asignatura <b>1.2.</b> Competencia comunicativa: - Lingüística - Pragmática - Ideológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa mensajes de manera fluida y adecuada.</li> <li>- Identifica las propiedades y estructura del texto expositivo, argumentativo y narrativo utilizando técnicas de análisis textual.</li> <li>- Identifica ideas principales del texto aplicando estrategias de comprensión lectora.</li> <li>- Selecciona y registra información mediante la técnica del fichaje.</li> <li>- Comprende el significado y sentido textual en diferentes tipos de textos.</li> <li>- Enjuicia el estilo y la intención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra interés por la experiencia curricular de Lectura y Redacción Universitaria para desarrollar su nivel académico, cultural, humano, afectivo, profesional y social, insertándose con eficiencia en el contexto social.</li> <li>- Asume una actitud coherente, reflexiva, innovadora y creativa durante el desarrollo de la clase.</li> <li>- Muestra disposición para escuchar y expresar mensajes orales.</li> <li>- Asume una actitud de respeto ante sus semejantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación del sílabos</li> <li>- Explicación del proyecto de nivelación académica en ortografía</li> <li>- Explicación del plan lector</li> <li>- Evaluación diagnóstica</li> <li>- Análisis de material impreso</li> <li>- Proyección de videos interactivos</li> <li>- Discusión de ideas mediante técnicas grupales</li> <li>- Redacción de textos</li> <li>- Análisis textos literarios</li> <li>- Taller de ortografía</li> <li>- Exposiciones</li> </ul>
	<b>Semana 2</b> <b>Oratoria</b> (Del 04 al 09 de abril)	<b>2.1.</b> La oratoria: definición, elementos, fines, clases.			
	<b>Semana 3</b> <b>El texto</b> (Del 11 al 16 de abril)	<b>3.1.</b> El texto: definición, estructura, propiedades.			
	<b>Semana 4</b> <b>Tipología textual</b> (Del 18 al 23 de abril)	<b>5.1.</b> Tipología textual: expositivos, argumentativos, narrativos y descriptivos.			
	<b>Semana 5</b> <b>Estrategias de lectura</b> (Del 25 al 30 de abril)	<b>5.1.</b> Estrategias de Lectura - Definición - Clases: vocabulario, inferencias, subrayado, sumillado, resumen <b>5.2.</b> El párrafo: anlizante, sintetizante, centrado, encuadrado, paralelo			
	<b>Semana 6</b> <b>Técnicas de recolección de información</b> (Del 02 al 07 de mayo)	<b>6.1.</b> Fichaje, clases de fichas			
	<b>Semana 7</b> <b>Nivel de comprensión textual</b> (Del 09 al 14 de mayo)	<b>7.1.</b> Nivel de lectura: literal e inferencia			
	<b>Semana 8</b> <b>Nivel de comprensión textual</b> (Del 16 al 21 de mayo)	<b>8.1.</b> Nivel de lectura crítica.			

	<b>Semana 9</b> <b>Examen parcial</b> (Del 23 al 28 de mayo)	<b>Examen parcial</b>	comunicativa del autor aplicando estrategias de lectura crítica.		
II Redacción de textos	<b>Semana 10</b> <b>Redacción</b> (Del 30 de mayo al 04 de junio)	<b>10.1.</b> Redacción: definición, recursos lingüísticos, requisitos, etapas	Produce textos considerando las etapas de redacción. Redacta textos administrativos teniendo en cuenta estructura y normas lingüísticas. Fundamenta sus opiniones de manera convincente a través de textos argumentativos. Identifica la estructura y características de un ensayo mediante técnicas textuales Redacta ensayos argumentativos teniendo en cuenta secuencia lógica Sustenta los ensayos con claridad y precisión.		
	<b>Semana 11</b> <b>Redacción de textos administrativos</b> (Del 06 al 11 de junio)	<b>11.1.</b> Textos administrativos: solicitud, oficio e informe			
	<b>Semana 12</b> <b>La argumentación</b> (Del 13 al 18 de junio)	<b>12.1.</b> La argumentación: definición, elementos, técnicas			
	<b>Semana 13</b> <b>El ensayo</b> (Del 20 al 25 de junio)	<b>13.1.</b> El ensayo: definición, características, tipos, elementos y estructura			
	<b>Semana 14</b> <b>Redacción de ensayo</b> (Del 27 de junio al 02 de julio)	<b>14.1.</b> Redacción de ensayo: mediante una guía el estudiante estructura el ensayo			
	<b>Semana 15</b> <b>Exposición de ensayos</b> (Del 04 al 09 de julio)	<b>15.1.</b> Sustentación de ensayos <b>15.2.</b> Práctica general			
	<b>Semana 16</b> <b>Segundo examen parcial</b> (Del 11 al 16 de julio)	<b>16.1.</b> Segundo examen parcial			

	<b>Semana 17</b> <b>Examen de rezagados y aplazados</b> (Del 18 al 23 de julio)	17.1. Examen de rezagados y aplazados			
--	---	---------------------------------------	--	--	--

## VI. PRODUCTO ACREDITABLE

Elaboración de fichas bibliográficas, textuales, resumen y comentarios.

## VII. ACTIVIDADES DE PROYECCIÓN Y EXTENSIÓN

NINGUNO

## VIII. MÉTODO DE ENSEÑANZA

La experiencia curricular de Lectura y Redacción Universitaria se desarrolla con una metodología basada en el enfoque activo-participativo-reflexivo, donde el discente es el centro de aprendizaje, a través de actividades que permitirán elevar el nivel académico y afectivo de cada uno de nuestros estudiantes, quienes utilizarán de manera efectiva la competencia comunicativa y lingüística durante el proceso comunicativo tanto en el aspecto oral como escrito.

### **Estrategias de enseñanza:**

Son las estrategias utilizadas por el docente durante el desarrollo de las sesiones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes entre ellas tenemos: Lluvia de ideas, preguntas guías, preguntas intercaladas, cuadros sinóptico, Las pistas discursivas, mapas conceptuales, redes semánticas, inferencias, analogías, debate, mesa redonda, exposición, ilustraciones, videos, las tres QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero),

### **Estrategias de aprendizaje:**

Son utilizadas por los estudiantes para adquirir aprendizajes significativos entre ellas tenemos: Síntesis, subrayado, resumen, inferencias, diálogos, , organizadores gráficos, historietas, analogías, nemotecnias, ensayos, las tres QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero), SQA (Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)

## IX. MEDIOS Y MATERIALES

Los recursos fundamentales que permitirán conducir el proceso enseñanza- aprendizaje estarán referidos a los visuales y audiovisuales.

En relación a los visuales, los alumnos harán uso de su módulo básico de la experiencia curricular de Lectura y Redacción Universitaria, material impreso proporcionado por el docente, fuentes bibliográficas y direcciones electrónicas encomendadas.

Entre los recursos audiovisuales se utilizarán videos que ayudarán a ilustrar y profundizar mejor el tema.

Los medios de comunicación entre docentes y estudiantes serán:  
Campus virtual USS. Escenario donde los discentes encontrarán la información y los medios administrativos – académicos propios del trabajo universitario.

Correo crece. Es el correo institucional, espacio donde el estudiante recibirá (comunicados, avisos, informes) del docente y director de escuela.

## X. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

La evaluación de los aprendizajes es de manera permanente durante el semestre académico.

### 10.1. Sistema de calificación

El sistema de evaluación es cuantitativa

Actividad	Código
Peso	
1. ----- (EO) -----	Examen oral ----- 1
2. ----- (I) -----	Informes ----- 1

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| 3.                       | Exposición -----                                       |
| ----- ( X ) -----        | 1  |
| 4.                       | Comprensión lectora (Unidad I) / Redacción (Unidad II) |
| ----- (CL) / ( R ) ----- | 1  |
| 5.                       | Examen parcial -----                                   |
| ----- ( P ) -----        | 1  |
| 6.                       | Práctica calificada -----                              |
| ----- (PC) -----         | 1  |
| 7.                       | Actitud -----  |
| ----- (AC) -----         | 1  |

**Fórmula Primera unidad:** 
$$\frac{EO+I+X+CL+ P+PC + AC}{7}$$

**Fórmula Segunda unidad:** 
$$\frac{EO+I+X+R+ P+PC + AC}{7}$$

## 10.2. Consideraciones generales

### Con respecto a las asistencias

El estudiante que acumule el 30% de inasistencias será inhabilitado de la asignatura.

En cuanto a la justificación de inasistencias se realiza en la Dirección de Escuela con documentos sustentatorios.

Con respecto a los requisitos de aprobación

Participación activa y obligatoria en las actividades, presentación y sustentación de trabajos, la nota mínima para aprobar el curso es 11

## 10.3. Instrumentos de evaluación

Cada sesión de aprendizaje será evaluada con un instrumento, los mismos que serán elaborados dependiendo de la naturaleza de la sesión.

## XI. BIBLIOGRAFÍA

### 11.1. Bibliografía general

Aguirre, M., Estrada, C. y Flores, E. (2009). **Redactar en la Universidad**. (3° ed.) Lima: Editorial UPC



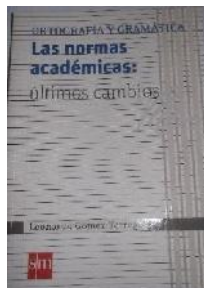
En el presente texto contiene temas referentes a la situación comunicativa y variedad académica, técnicas de redacción de textos académicos, actividades de redacción y finalmente técnicas de comprensión de lectura.

Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C. y Rider, C. (2015). **Cómo Leer y Escribir en la Universidad**. Lima: Editorial UPC



El libro contiene una vasta temática como: estrategias de comprensión lectora, la lectura crítica, la lectura como proceso complejo, el proceso de redacción, análisis de textos universitarios, la estructura de texto en contextos académicos, estrategias discursivas para redactar textos académicos, la competencia léxico gramatical en los textos escritos y signos de puntuación.

Gómez, L. (2011). **Las normas académicas**. Chile: Editorial SM Internacional



La temática que aborda el material bibliográfico está en referencia a: ortografía de letras y palabras, acentuación, morfología de las palabras, sintaxis de las palabras y el léxico.

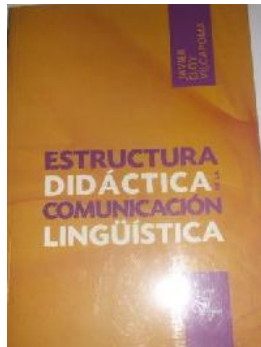
Niño, V. (2012). **Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso** (3° ed.). Bogotá: Ecoe ediciones.



El contenido desarrollado en el texto es: Elementos significativos de la competencia comunicativa, proceso cíclico de producción y comprensión de discurso, la producción y

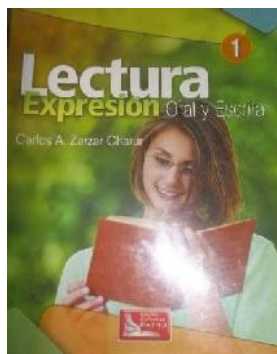
comprensión de discurso oral, la comprensión y análisis de textos, el camino a la creación de un texto escrito, el proceso de composición de un texto escrito y producción de algunos tipos de escritos.

Vilcapoma, J. (2013). **Estructura Didáctica de la Comunicación Lingüística**. Lima: Editorial San Marcos



Los temas tratados en el texto corresponden a: Aspectos básicos de la comunicación, estructura de la comunicación lingüística, comunicación oral, el texto y la lectura, comunicación escrita, la ortografía en la comunicación escrita, la comunicación literaria y audiovisual.

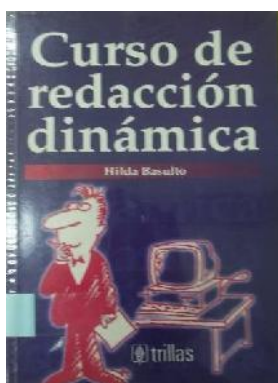
Zarzar, C. (2012). **Lectura: Expresión Oral y Escrita**. México: Editorial Patria



El autor aborda los siguientes contenidos: Importancia de la comunicación, tipos de textos, estrategias de lectura, para comprender mejor un texto, la expresión oral, la expresión escrita, asimismo contiene un índice de enlaces a vídeos en youtube.

## 11.2. Base de datos (e-libros, EBESCO, ProQuest, etc.)

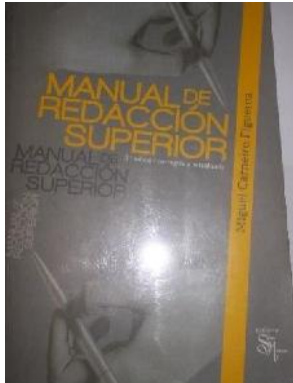
Basulto, H. (2009) **Curso de Redacción Dinámica**. (3° ed.) México: Trillas.  
CÓDIGO: 468.2/ B26/1996/Ej.1



La bibliografía contiene la siguiente temática: Generalidades sobre la redacción, estructura del escrito, elementos del escrito, presentación material de lo escrito, clases de escrito, enfoques idiomáticos, estilística y práctica.



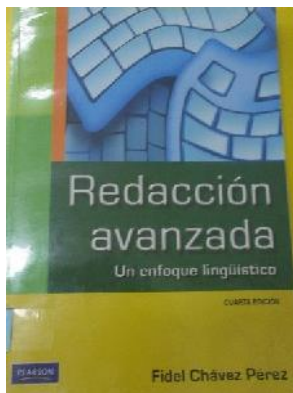
Carneiro, M. (2014) *Manual de Redacción Superior*. (3° ed.) Lima: San Marcos.



CÓDIGO: 468.2/C28/2014/Ej. 1

En el texto se encuentran los siguientes contenidos: El texto, etapas de la redacción, el esquema, la producción del texto, el párrafo, las ideas en el texto, la conexión lógica-textual, la referencia, la intención comunicativa, la exposición, la argumentación, la descripción, la narración, las especies textuales y anexos ortográficos.

Chávez, F. (2011) *Redacción Avanzada. Un enfoque lingüístico*. (4° ed.) México: PEARSON



CÓDIGO: 468.2/CH535/2011/Ej.1

La bibliografía contiene temática referente a: La oración, uso de preposiciones, descripción y modificación de la estructura lingüista-discursiva, el proceso de comunicación, acercamiento al proceso descriptivo, modelo del escarabajo: análisis y punto de vista en la selección de un tema, redacción de informes, formas especializadas de redacción y el texto literario.

**11.3. Direcciones o páginas electrónicas**

- ✓ Fichaje: <http://www.luenticus.org/articulos/02A014/fichaje.html>
- ✓ Análisis de textos no literarios: <http://es.scribd.com/doc/215720513/MODULO-Analisis-de-textos-no-literarios-Unidad-I-19-02-14-3#scribd>
- ✓ El texto expositivo: <http://es.slideshare.net/elihzabet/informacion-2483632>
- ✓ Escuela de lectura veloz: <http://www.lecturaperu.com/informaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica-que-respalda-a-la-lectura-veloz/>

**Anexo 02: Sesión 01 / Competencia Comunicativa**

Anexo 02

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01  
COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Facultad: <b>CIENCIAS DE LA SALUD</b>		
Escuela: <b>MEDICINA HUMANA Y ENFERMERÍA</b>		
Experiencia curricular: <b>Lectura y Redacción Universitaria</b>	Semestre: <b>2016-II</b>	Ciclo: <b>I</b>
Tema: <b>Competencia Comunicativa</b>	Fecha: <b>29/08/2016</b>	
Docente: <b>Mg. Alicia Magali Samamé Núñez</b>	Tiempo: <b>06 horas</b>	
<p><b>Competencia:</b> Comprende y produce textos con distintos propósitos, aplicando estrategias pertinentes; asumiendo una actitud reflexiva, innovadora y creativa.</p>		
<p><b>Capacidad:</b> Expresa mensajes de manera fluida y adecuada</p>		
<p><b>Actitud:</b> - Asume una actitud de respeto ante sus semejantes.</p>		

- Muestra disposición para escuchar y expresar mensajes orales.

Momentos o fases	Descripción de estrategias	Medios y materiales	Tiempo	Evaluación	
				Indicadores	Instrumento
<b>Motivación, exploración y problematización</b>	<p>Análisis de la obra: “Ensayo sobre la ceguera” Los discentes observan el vídeo “Competencia comunicativa” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dEmGYae4ZFc">https://www.youtube.com/watch?v=dEmGYae4ZFc</a></p> <p>Explican de manera coherente las interrogantes: ¿Qué diferencias y semejanzas encuentran en cada uno de los casos?</p> <p>Expresan puntos de vista referente a: ¿Qué es necesario para lograr una buena comunicación?, ¿Cuán importante es la competencia comunicativa en cada una de las situaciones discursivas del ser humano?</p>	Vídeo	30´	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa ideas coherentes</li> <li>- Escucha y respeta las ideas de sus compañeros</li> </ul>	Rúbrica
<b>Construcción del conocimiento</b>	<p>En equipos los estudiantes analizan el material impreso e información del módulo y elaboran un organizador gráfico.</p> <p>Desarrollan actividades prácticas del módulo</p> <p>Los equipos de trabajo a través del debate comparten y sustentan sus ideas.</p> <p>El docente sistematiza la información y elabora las</p>	Material impreso Módulo	230´	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona y organiza adecuadamente la información</li> <li>- Toma en cuenta el contexto y se expresa adecuadamente</li> <li>- Presencia de recursos</li> </ul>	

	conclusiones del tema.			gestuales y corporales	
<b>Transferencia</b>	Los estudiantes de manera individual en la práctica N° 01 del módulo aplican los conocimientos adquiridos.	Práctica	40´	- Uso adecuado de normas gramaticales.	

**Bibliografía:**

Niño, V. (2012). *Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso* (3° ed.). Bogotá: Ecoe ediciones

**Rúbrica  
COMPETENCIA COMUNICATIVA**

CRITERIOS	NIVEL BÁSICO 1	NIVEL INTERMEDIO 2	NIVEL AVANZADO 3	CRITERIO ALCANZADO
Expresa ideas	Las ideas expresadas no están relacionadas con el tema desarrollado	Las ideas expresadas se relacionan con la temática tratada pero carecen de coherencia y cohesión.	Expresa ideas relacionadas al tema con coherencia y cohesión.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Uso de normas Gramaticales	El discurso no presenta un adecuado uso de normas gramaticales.	Hay evidencias de algunos elementos de las normas gramaticales.	Presenta un uso asertivo de las normas gramaticales.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Adecuación	Toma en cuenta eventualmente el contexto al momento de expresarse.	Toma en cuenta con frecuencia el contexto al momento de expresarse.	Evalúa el contexto y Se expresa adecuadamente.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Comunicación gestual	Escaso e inapropiado uso de recursos gestuales y corporales durante la comunicación.	Presencia de recursos gestuales y corporales de manera inapropiada	Presencia de recursos gestuales y corporales de manera apropiada.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Escucha activa	No presta atención a las ideas expresadas por sus compañeros.	Escucha con ciertas interrupciones las ideas de sus compañeros.	Presta atención a las ideas expresadas por sus compañeros.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>



UNIVERSIDAD SEÑOR DE  
SIPÁN

**Módulo de Lectura y  
Redacción  
Universitaria**

***Programa Académico  
Formación General***

**Pimentel, febrero 2016**

## Anexo 04: Guía para la elaboración de ensayos

### GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE ENSAYOS

Anexo 04

#### Estructura secuencial

Tema		
Problema		<b>Formule la pregunta problemática que te impulse a buscar respuestas para elaborar tu ensayo.</b>
Tesis		<b>Es la idea o proposición a defender en el ensayo</b>
Argumento 1	Fuente 1 ¿Qué fuentes ha consultado para documentar su tesis? (autor, año, título, lugar, editorial)	<b>Explicar brevemente que ideas de esta fuente son pertinentes en relación a la tesis del ensayo</b>
	Fuente 2 ¿Qué fuentes ha consultado para documentar su tesis? (autor, año,	<b>Explicar brevemente que ideas de esta fuente son pertinentes en relación a la tesis del ensayo</b>



<p>Argumento 2</p>	<p>título, lugar, editorial)</p>	
<p>Argumento 3</p>	<p>Fuente 3 ¿Qué fuentes ha consultado para documentar su tesis? (autor, año, título, lugar, editorial)</p>	<p><b>Explicar brevemente que ideas de esta fuente son pertinentes en relación a la tesis del ensayo</b></p>
<p>Argumento 4</p>	<p>Fuente 4 ¿Qué fuentes ha consultado para documentar su tesis? (autor, año, título, lugar, editorial</p>	<p><b>Explicar brevemente que ideas de esta fuente son pertinentes en relación a la tesis del ensayo</b></p>
<p>Conclusión</p>		

**Anexo 05: Matriz de evaluación formativa de la producción de un ensayo**

**Anexo 05**

**MATRIZ DE EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA PRODUCCIÓN DE UN ENSAYO**

Porcentaje (%)	
Puntaje	

APELLIDOS Y NOMBRES: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

CRITERIOS	NIVEL BASICO n.º 1	NIVEL INTERMEDIO n.º 2	NIVEL AVANZADO n.º 3	CRITERIO ALCANZADO		
				5%	10%	20%
<b>ESTRUCTURA DEL ENSAYO Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> n.º 1	No hay evidencia las partes del ensayo: introducción, desarrollo y conclusión. Tampoco de las referencias bibliográficas (cuatro como mínimo).	Hay evidencia de algunas de las partes del ensayo: introducción, desarrollo y conclusión. También de algunas referencias bibliográficas.	Las partes del ensayo, así como las referencias bibliográficas son evidentes, según como se ha establecido en el curso.			
<b>INTRODUCCIÓN DEL ENSAYO</b> n.º 2	No hay evidencia de la presentación del tema, la importancia de abordarlo, el propósito del ensayista, la pregunta problemática y el planteamiento de la tesis (o hipótesis).	Evidencia algunos elementos de la introducción.	Evidencia completa de los elementos de la introducción.			
<b>DESARROLLO DEL ENSAYO</b> n.º 3	No se argumenta ni critica reflexivamente la tesis propuesta	Se anotan argumentos, pero no se hacen reflexiones sobre la tesis propuesta.	Se argumenta y critica reflexivamente la tesis propuesta. Además, se proporcionan datos y se amplían conceptos, con reflexiones, ejemplos, comentarios, comparaciones.			
<b>CONCLUSIÓN DEL ENSAYO</b> n.º 4	El ensayista no realiza el resumen de los puntos desarrollados a lo largo del ensayo y sus consecuencias, ni comenta los resultados y ni da una opinión final.	El ensayista realiza el resumen de los puntos desarrollados a lo largo del ensayo y sus consecuencias.	El ensayista realiza el resumen de los puntos desarrollados a lo largo del ensayo y sus consecuencias, comenta los resultados y da una opinión final.			
<b>EL ENSAYO PRESENTA SECUENCIA LÓGICA</b> n.º 5	El ensayo no evidencia coherencia argumental ni claridad en el desarrollo de los párrafos. Las ideas no están organizadas secuencialmente, tanto a nivel de texto como de párrafo.	El ensayo evidencia coherencia argumental, aunque hay ideas que no están organizadas secuencialmente, tanto a nivel de texto como de párrafo.	El ensayo evidencia coherencia argumental y claridad en el desarrollo de los párrafos. Las ideas están organizadas secuencialmente, tanto a nivel de texto como de párrafo.			

<b>EL ENSAYO PRESENTA REDACCIÓN CLARA Y PRECISIÓN LINGÜÍSTICA n.º 6</b>	En el escrito hay evidencia de estructuras poco asertivas en la construcción de frases, párrafos, signos de puntuación y ortografía.	En el escrito hay evidencia de algunas estructuras poco asertivas en la construcción de frases, párrafos, signos de puntuación y ortografía.	En el escrito evidencia estructuras asertivas en la construcción de frases, párrafos, signos de puntuación y ortografía.	2%	5%	10%
---	--	--	--	----	----	-----

<b>COMENTARIOS</b>
--------------------

**Anexo 06: Guía de observación de la producción de un ensayo**

**Anexo 06**

**GUÍA DE OBSERVACIÓN**

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	Indicadores Evaluación De La Exposición					TOTAL
		Presentación Personal (0 – 4)	Domina el Tema (0 – 4)	Tiene Fluidez Verbal (0 – 4)	Expone de Manera Ordenada y Secuencial (0 – 4)	Absuelve de Manera Clara las Preguntas (0 – 4)	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							

**Anexo 07: Segundo Examen Parcial de Lectura y Redacción  
Universitaria Ciclo 2016-I**



**Anexo 07**

**SEGUNDO EXAMEN PARCIAL DE LECTURA Y REDACCIÓN  
UNIVERSITARIA CICLO 2016- II / DURACIÓN: 90 min.**

PROGRAMA ACADÉMICO DE FORMACIÓN GENERAL				<b>NOTA:</b>
APELLIDOS		AULA		
NOMBRES		TURNO	MAÑANA	
CURSO	Lectura y Redacción Universitaria	FECHA	13/12/16	
ESCUELA	MEDICINA HUMANA	DOCENTE		

**INSTRUCCIONES GENERALES**

1. Para el desarrollo de tu examen dispones de 90 minutos.
2. Debes considerar en la redacción de tus respuestas los siguientes criterios: claridad, coherencia, precisión, orden, limpieza y corrección idiomática.
3. Cada error ortográfico te restará un punto. No usar corrector.
4. Utiliza lapicero de tinta azul o negra

**Texto: N°01**

**. Leer no tiene contraindicaciones.**

Tan bueno es perderse en las páginas de un libro que nuestro cerebro lo nota... y no es una metáfora. La lectura estimula la actividad cerebral, fortalece las conexiones neuronales y aumenta la reserva cognitiva del cerebro, un factor que se ha demostrado ser protector ante enfermedades neurodegenerativas. Nuestro cerebro necesita que lo mantengamos activo, que lo ejercitemos Así lo asegura la Sociedad Española de Neurología (SEN), con motivo del Día Internacional del Libro, que recuerda que para que goce de una buena salud nuestro cerebro necesita que lo mantengamos activo, que lo ejercitemos. Sin embargo, como señala el doctor Guillermo García Ribas, Coordinador del Grupo de Estudio de Conducta y Demencias de la SEN, "a pesar de que es uno de los órganos más importantes de nuestro cuerpo, no siempre dedicamos el tiempo

suficiente a cuidarlo". Diversos estudios demuestran que un cerebro activo no sólo realiza mejor sus funciones, sino que incrementa la rapidez de la respuesta, ya que mientras se lee, se obliga al cerebro a pensar, a ordenar ideas, a interrelacionar conceptos, a ejercitar la memoria y a imaginar, lo que permite mejorar la capacidad intelectual estimulando nuestras neuronas. Reserva cognitiva para afrontar la demencia Leer es una de las actividades más beneficiosas para la salud, "puesto que se ha demostrado que estimula la actividad cerebral y fortalece las conexiones neuronales", además, en los últimos años, han sido muchos los estudios que han relacionado el nivel de lectura y escritura con un aumento de la reserva cognitiva. Se ha comprobado que leer retarda y previene la pérdida de la memoria. La ciencia ha visto la relación directa entre esa reserva cognitiva y el buen funcionamiento de nuestro cerebro al envejecer. Además, se ha demostrado que es un factor protector ante los síntomas de las enfermedades neurodegenerativas. "Se ha comprobado que cuanto mayor reserva cognitiva posee un individuo, mayor capacidad tiene su cerebro para compensar el daño cerebral generado por ciertas patologías", afirma García Ribas. Las demencias, dentro de las enfermedades neurológicas, son las que más se han ligado al concepto de reserva cognitiva. Caracterizadas por un deterioro persistente y progresivo de las funciones cerebrales superiores: memoria, lenguaje, orientación, cálculo o percepción espacial, etc, la forma de demencia más prevalente es el alzhéimer, que supone entre el 60% y el 80% de los casos de demencia. A causa del envejecimiento progresivo de la población, en los próximos años, el número de afectados por estas enfermedades crecerá exponencialmente. "Llevar a cabo actividades preventivas, como por ejemplo fomentar la lectura, puesto que se ha comprobado que leer retarda y previene la pérdida de la memoria, permitiría retrasar la aparición de estas enfermedades y, por lo tanto, reducir el número de casos", asegura. Más relaciones sociales y menos estrés Según la SEN, la lectura también genera temas de conversación, lo que facilita la interacción y las relaciones sociales, otro aspecto clave para mantener nuestro cerebro ejercitado. Fomentar la lectura también tiene otras ventajas para nuestra salud, como reducir el nivel de estrés o, antes de acostarse, desarrollar buenas rutinas de higiene de sueño. Aunque la lectura es buena a cualquier edad, niños y mayores son los dos grupos en los que se debe insistir más en el fomento de la lectura. En los niños, porque es el mejor momento para inculcarles este hábito y, además, su cerebro y sus funcionalidades están todavía desarrollándose; y en los mayores, para que puedan seguir manteniendo su cerebro activo a pesar de que su actividad sea más reducida, la lectura diaria es un estímulo más para su cerebro.

**<http://www.20minutos.es/noticia/1794187/0/leer/medicina/cerebro/#xtor=AD-15&xts=467263>**







## Anexos II

(Instrumentos utilizados en la concreción empírica)

### Anexo 08: Ficha de desempeño escrito académico

Anexo 08

#### FICHA DE DESEMPEÑO ESCRITO ACADÉMICO\*

Experiencia curricular: *Lectura y Redacción Universitaria*

Estudiante: ..... Carrera Profesional: ..... Ciclo de estudios: ..... Aula: .....

Fecha: .....

Niveles de escritura	Criterios	Niveles de competencia	Indicadores	Puntaje asignado Pts. Max.	
Planificación	Búsqueda de fuentes	Deficiente	1. El texto escrito no ha sido documentado en fuentes adecuadas.	0	3
		Básica	2. El texto escrito ha sido parcialmente documentado en fuentes adecuadas.	1	
		Intermedia	3. El texto escrito ha sido documentado en fuentes adecuadas.	2	
		Avanzada	4. El texto escrito ha sido muy documentado en fuentes adecuadas.	3	
	Elaboración de esquema	Deficiente	5. El texto escrito no dispuso de un esquema previo.	0	3
		Básica	6. El texto escrito dispuso parcialmente de un esquema previo.	1	
		Intermedia	7. El texto escrito dispuso de un esquema previo.	2	
		Avanzada	8. El texto escrito dispuso de un consistente esquema previo.	3	
Textualización	Macroestructura coherente	Deficiente	9. El contenido del texto escrito es incoherente.	0	3
		Básica	10. El contenido del texto escrito es poco incoherente.	1	
		Intermedia	11. El contenido del texto escrito es coherente.	2	
		Avanzada	12. El contenido del texto escrito es muy coherente.	3	
	Microestructura cohesionada	Deficiente	13. Los procedimientos formales del texto escrito no están cohesionados.	0	3
		Básica	14. Los procedimientos formales del texto escrito están poco cohesionados.	1	
		Intermedia	15. Los procedimientos formales del texto escrito están cohesionados.	2	
		Avanzada	16. Los procedimientos formales del texto escrito están muy cohesionados.	3	
Revisión, edición y publicación	Revisión por pares	Deficiente	17. El texto escrito no fue sometido a una revisión por pares.	0	3
		Básica	18. El texto escrito fue sometido parcialmente a una revisión por pares.	1	
		Intermedia	19. El texto escrito fue sometido a una revisión por pares.	2	

\* La estructura de esta Ficha está basada en el aporte de Elmer Llanos Díaz respecto a la evaluación lectora (2012). El sistema de indicadores es un aporte propio, basado en los enfoques psicolingüísticos de la producción textual.

	Edición	Avanzada	20. El texto escrito fue sometido permanentemente a una revisión por pares.	<b>3</b>	3
		Deficiente	21. El texto escrito no fue cuidadosamente editado.	<b>0</b>	
		Básica	22. El texto escrito fue parcialmente editado.	1	
		Intermedia	23. El texto escrito fue cuidadosamente editado.	<b>2</b>	
		Avanzada	24. El texto escrito fue muy cuidadosamente editado.	<b>3</b>	
	Publicación	Deficiente	25. El texto escrito no fue publicado.	<b>0</b>	2
		Básica	26. El texto escrito fue publicado sin una edición previa.	0.25	
		Intermedia	27. El texto escrito fue publicado con una edición previa.	<b>0.50</b>	
		Avanzada	28. El texto escrito fue muy adecuadamente publicado.	<b>1.25</b>	
	<b>Puntaje</b>				

## Anexo 09: Ficha de desempeño lector académico

Anexo 09

### FICHA DE DESEMPEÑO LECTOR ACADÉMICO\*

Experiencia curricular: *Lectura y Redacción Universitaria*

Estudiante: ..... Carrera Profesional: ..... Ciclo de estudios: ..... Aula: ..... Fecha: .....

Organización del contenido	Niveles de lectura	Criterios	Niveles de competencia	Indicadores	Puntaje asignado Pts. Max.	
	Organización del contenido	Comprensiva	Reconoce las ideas temáticas	Deficiente	1. No identifica ninguna de las ideas centrales del texto.	0
Básica				2. Identifica algunas ideas centrales del texto.	1	
Intermedia				3. Identifica la mayor parte de las ideas centrales del texto.	2	
Avanzada				4. Identifica todas las ideas centrales del texto.	3	
Elabora un resumen orgánico			Deficiente	5. No consigue elaborar ninguna paráfrasis del texto.	0	
			Básica	6. Elabora una paráfrasis parcial del texto, empleando pocas ideas centrales, alterando en algo el significado literal del texto.	1	
Estructural		Elabora un esquema	Intermedia	7. Elabora una paráfrasis casi total del texto, empleando varias ideas centrales, sin alterar el significado literal del texto.	2	3
			Avanzada	8. Elabora una paráfrasis total del texto, empleando todas las ideas centrales, sin alterar el significado literal del texto.	3	
			Deficiente	9. No llega a representar la información del texto en un esquema.	0	
			Básica	10. Representa la información del texto en un esquema, estableciendo algunas jerarquías entre conceptos.	1	
		Elabora inferencias	Intermedia	11. Representa la información del texto en un esquema, estableciendo la mayor parte de jerarquías entre los conceptos del texto.	2	
			Avanzada	12. Representa la información del texto en un esquema, estableciendo todas las jerarquías de conceptos encontradas en el texto.	3	
Organización del contenido	Crítica	Relaciona el texto con otros textos	Deficiente	13. No logra inferir la intención comunicativa del texto, ni las conclusiones del mismo.	0	3
			Básica	14. Infiere parte de la intención comunicativa del texto, pero no establece ninguna conclusión.	1	
			Intermedia	15. Infiere la intención comunicativa del texto y establece alguna conclusión.	2	
			Avanzada	16. Infiere la intención comunicativa del texto y las conclusiones que subyacen al mismo.	3	
		Elabora un texto argumentativo	Deficiente	17. No establece ningún tipo de relación, inferencia de un texto con la de otros textos.	0	
			Básica	18. Pone en relación la información de un texto con la de otros textos, estableciendo relaciones e inferencias.	1	
	Organización formal	Ortografía, redacción y presentación formal.	Intermedia	19. Pone en relación la información de un texto con la de otros textos, estableciendo relaciones y comparaciones de estructura y contenido.	2	2
			Avanzada	20. Pone en relación la información de un texto con la de otros textos, estableciendo relaciones y comparaciones de estructura, reconociendo las funciones de las citas, notas a pie de página, etc.	3	
			Deficiente	21. No elabora el texto argumentativo.	0	
			Básica	22. Elabora un texto argumentativo, sin enjuiciar la validez de la información del texto.	1	
		Organización formal	Intermedia	23. Elabora un texto argumentativo, enjuiciando la validez de la información.	2	
			Avanzada	24. Elabora un texto argumentativo, enjuiciando la validez de la información y la consistencia de los argumentos del texto.	3	
<b>Puntaje</b>						

\* Instrumento basado en la Ficha de evaluación diseñada por el profesor Elmer Llanos Díaz, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque (2012).

## Anexo 10: Ficha de desempeño oral académico

Anexo 10

### FICHA DE DESEMPEÑO ORAL ACADÉMICO\*

Experiencia curricular: *Lectura y Redacción Universitaria*

Estudiante: ..... Carrera Profesional: ..... Ciclo de estudios: ..... Aula: ..... Fecha: .....

Niveles de oralidad	Criterios	Niveles de competencia	Indicadores	Puntaje asignado Pts. Max.		
Organización del contenido	Coherencia conceptual	Deficiente	1. Su discurso es incoherente en las ideas que expone.	0		3
		Básica	2. Su discurso es poco coherente en las ideas que expone.	1		
		Intermedia	3. Su discurso es coherente en las ideas que expone.	2		
		Avanzada	4. Su discurso es muy coherente en las ideas que expone.	3		
	Dominio temático	Deficiente	5. No demuestra dominio del tema que expone.	0		3
		Básica	6. Demuestra poco dominio del tema que expone.	1		
		Intermedia	7. Demuestra dominio del tema que expone.	2		
		Avanzada	8. Demuestra mucho dominio del tema que expone.	3		
	Uso de fuentes	Deficiente	9. Su discurso no se apoya en fuentes.	0		3
		Básica	10. Su discurso se apoya en fuentes insuficientes.	1		
		Intermedia	11. Su discurso se apoya en fuentes suficientes.	2		
		Avanzada	12. Su discurso se apoya en diversidad de fuentes.	3		
Organización formal	Articulación	Deficiente	13. Al expresarse su articulación es incorrecta e inadecuada.	0		3
		Básica	14. Al expresarse su articulación es poco correcta y poco adecuada.	1		
		Intermedia	15. Al expresarse su articulación es correcta y adecuada.	2		
		Avanzada	16. Al expresarse su articulación es muy correcta y muy adecuada.	3		
	Pronunciación	Deficiente	17. La acentuación y entonación son inadecuadas.	0		3
		Básica	18. La acentuación y entonación son poco adecuadas.	1		
		Intermedia	19. La acentuación y entonación son adecuadas.	2		
		Avanzada	20. La acentuación y entonación son muy adecuadas.	3		
	Kinésica y proxémica	Deficiente	21. El movimiento corporal y el manejo del espacio son inadecuados.	0		3
		Básica	22. El movimiento corporal y el manejo del espacio son poco adecuados.	1		
		Intermedia	23. El movimiento corporal y el manejo del espacio son adecuados.	2		
		Avanzada	24. El movimiento corporal y el manejo del espacio son muy adecuados.	3		
	Expresividad	Deficiente	25. Su expresividad no es persuasiva.	0		2
		Básica	26. Su expresividad es poco persuasiva.	0.25		
		Intermedia	27. Su expresividad es persuasiva.	0.50		
		Avanzada	28. Su expresividad es muy persuasiva.	1.25		
<b>Puntaje</b>						

\* La estructura de esta Ficha está basada en el aporte de Elmer Llanos Díaz respecto a la evaluación lectora (2012). El sistema de indicadores es un aporte de la investigación.

**Anexo 11: Estadísticas de fiabilidad: Resultados estadísticos de aplicación de Fichas de desempeño académico en escritura, lectura y oralidad**

Anexo 11

**RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE APLICACIÓN DE FICHAS DE DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESCRITURA, LECTURA Y ORALIDAD**

**Escrito**

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,867	7

**Lector**

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,830	7

**Oral**

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,904	7

## Anexo 12: Informes de validación

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
Lambayeque, Perú

Anexo 12

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

Unidad de Posgrado

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Informes de validación

**Modelo Lingüístico Interdisciplinar  
para desarrollar las competencias comunicativas  
de comprensión y producción textual académica de los estudiantes  
del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo  
(2015).**

**Autora**

Mg. Alicia Magali Samamé Núñez

Lambayeque, Perú, 2017

## Informe N° 1

### Validación de propuesta de intervención microcurricular y didáctica en la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.

#### Objeto a validar:

*Modelo Lingüístico Interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015).*

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la propuesta “*Modelo Lingüístico Interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*”, presentada por la Mg. Alicia Magali Samamé Núñez, aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El Modelo se ha construido como una opción de intervención en la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.

**Apellidos y nombres:** *Dioses Lescano Nelly*

**DNI:** *16464548*

**Profesión:** *Docente*

**Grado académico:** *Doctora*

**Afiliación institucional:** *Universidad Señor de Sipán*

**Cargo que desempeña:** *Directora del Programa Académico de F.º General*

Luego de la lectura y análisis del Modelo, sobre la base de su experiencia y nivel académico, marque con **X** la valoración correspondiente a cada ítem:

Dimensiones	Ítem	Escala valorativa		
		Muy aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Fundamentos (Enfoque)	1. El enfoque cumple con la función de establecer las bases o fundamentos conceptuales del Modelo.	X		
	2. Las fuentes del enfoque forman parte de las tendencias actuales de enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.	X		
	3. El sistema de proposiciones es coherente, jerarquizado y pertinente en relación con una opción innovadora de enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.	X		
	4. El sistema de categorías es coherente con el sistema de proposiciones y está debidamente delimitado en sus alcances conceptuales y operatividad formativa.	X		
Componentes (Sílabo)	5. Los componentes del sílabo conforman un todo coherente, y son operativos en relación con el desarrollo de competencias orales y letradas académicas universitarias.	X		
	6. El problema formativo registra adecuadamente el estado real de los desempeños orales y letrados académicos de los estudiantes.	X		
	7. El propósito formativo es pertinente en relación con el estado real diagnosticado, y expresa adecuadamente la intención formativa académica oral y letrada.	X		
	8. El contenido formativo está seleccionado, jerarquizado, organizado y documentado en función del propósito formativo oral y letrado académico.	X		
	9. La secuencialidad del método formativo es integral y favorece el desarrollo de competencias orales y letradas académicas universitarias.	X		
	10. La evaluación formativa está debidamente organizada como componente supervisor, acompañante y valorativo de los procesos y resultados de aprendizaje.	X		
Secuencias (Guión didáctico)	11. Las secuencias del guión didáctico operativizan coherentemente los lineamientos del método formativo expuestos en el sílabo.	X		
	12. Las secuencias del guión didáctico integran lectura, escritura y oralidad académica en un solo proceso formativo.	X		
	13. Los tipos de textos y géneros académicos orales y letrados tienen un ordenamiento pertinente.	X		
	14. Las secuencias de lectura, escritura y oralidad académica disponen de ejes formativos explicativos y argumentativos.	X		
	15. El orden de las secuencias asegura la gradualidad y funcionalidad formativa de las competencias de comprensión y producción textual académica.	X		



### **Instrucciones sobre escala valorativa**

1. La respuesta será "inaceptable" cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
2. La respuesta será "poco aceptable" cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
3. La respuesta será "muy aceptable" cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

### **Observaciones / sugerencias:**

  
Apellidos y nombre  
DNI 16464548

Lambayeque, fecha

## Informe N° 2

### Validación de propuesta de intervención microcurricular y didáctica en la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.

#### Objeto a validar:

*Modelo Lingüístico Interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015).*

---

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la propuesta "*Modelo Lingüístico Interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*", presentada por la Mg. Alicia Magali Samamé Núñez, aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El Modelo se ha construido como una opción de intervención en la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.

**Apellidos y nombres:** Delgado Uriarte Celso

**DNI:** 40380383

**Profesión:** Profesor

**Grado académico:** Doctor

**Afiliación institucional:** Universidad de San Martín de Porres

**Cargo que desempeña:** Docente

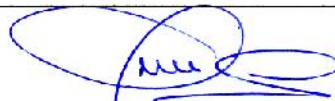
Luego de la lectura y análisis del Modelo, sobre la base de su experiencia y nivel académico, marque con **X** la valoración correspondiente a cada ítem:

Dimensiones	Ítem	Escala valorativa		
		Muy aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Fundamentos (Enfoque)	1. El enfoque cumple con la función de establecer las bases o fundamentos conceptuales del Modelo.	X		
	2. Las fuentes del enfoque forman parte de las tendencias actuales de enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.	X		
	3. El sistema de proposiciones es coherente, jerarquizado y pertinente en relación con una opción innovadora de enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.	X		
	4. El sistema de categorías es coherente con el sistema de proposiciones y está debidamente delimitado en sus alcances conceptuales y operatividad formativa.	X		
Componentes (Sílabo)	5. Los componentes del sílabo conforman un todo coherente, y son operativos en relación con el desarrollo de competencias orales y letradas académicas universitarias.	X		
	6. El problema formativo registra adecuadamente el estado real de los desempeños orales y letrados académicos de los estudiantes.	X		
	7. El propósito formativo es pertinente en relación con el estado real diagnosticado, y expresa adecuadamente la intención formativa académica oral y letrada.	X		
	8. El contenido formativo está seleccionado, jerarquizado, organizado y documentado en función del propósito formativo oral y letrado académico.	X		
	9. La secuencialidad del método formativo es integral y favorece el desarrollo de competencias orales y letradas académicas universitarias.	X		
	10. La evaluación formativa está debidamente organizada como componente supervisor, acompañante y valorativo de los procesos y resultados de aprendizaje.	X		
Secuencias (Guión didáctico)	11. Las secuencias del guión didáctico operativizan coherentemente los lineamientos del método formativo expuestos en el sílabo.	X		
	12. Las secuencias del guión didáctico integran lectura, escritura y oralidad académica en un solo proceso formativo.	X		
	13. Los tipos de textos y géneros académicos orales y letrados tienen un ordenamiento pertinente.	X		
	14. Las secuencias de lectura, escritura y oralidad académica disponen de ejes formativos explicativos y argumentativos.	X		
	15. El orden de las secuencias asegura la gradualidad y funcionalidad formativa de las competencias de comprensión y producción textual académica.	X		

### **Instrucciones sobre escala valorativa**

1. La respuesta será "inaceptable" cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
2. La respuesta será "poco aceptable" cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
3. La respuesta será "muy aceptable" cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

### **Observaciones / sugerencias:**



Apellidos y nombre

DNI 40380383

Lambayeque, fecha



### Informe N° 3

#### Validación de propuesta de intervención microcurricular y didáctica en la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.

#### Objeto a validar:

*Modelo Lingüístico Interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015).*

Por medio del presente Informe hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la propuesta "Modelo Lingüístico Interdisciplinar para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)", presentada por la Mg. Alicia Magali Samamé Núñez, aspirante al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El Modelo se ha construido como una opción de intervención en la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.

**Apellidos y nombres:** *Centurión Lavea Angel Johel*

**DNI:** *1678 9071*

**Profesión:** *Educación*

**Grado académico:** *Doctor en Educación*

**Afiliación institucional:** *Universidad de San Martín de Porres - filial norte.*

**Cargo que desempeña:** *Responsable Área de Investigación de la Escuela de Ciencias de la Comunicación*

Luego de la lectura y análisis del Modelo, sobre la base de su experiencia y nivel académico, marque con X la valoración correspondiente a cada ítem:


Dimensiones	Ítem	Escala valorativa		
		Muy aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Fundamentos (Enfoque)	1. El enfoque cumple con la función de establecer las bases o fundamentos conceptuales del Modelo.	X		
	2. Las fuentes del enfoque forman parte de las tendencias actuales de enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.	X		
	3. El sistema de proposiciones es coherente, jerarquizado y pertinente en relación con una opción innovadora de enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria.	X		
	4. El sistema de categorías es coherente con el sistema de proposiciones y está debidamente delimitado en sus alcances conceptuales y operatividad formativa.	X		
Componentes (Silabo)	5. Los componentes del silabo conforman un todo coherente, y son operativos en relación con el desarrollo de competencias orales y letradas académicas universitarias.	X		
	6. El problema formativo registra adecuadamente el estado real de los desempeños orales y letrados académicos de los estudiantes.	X		
	7. El propósito formativo es pertinente en relación con el estado real diagnosticado, y expresa adecuadamente la intención formativa académica oral y letrada.	X		
	8. El contenido formativo está seleccionado, jerarquizado, organizado y documentado en función del propósito formativo oral y letrado académico.	X		
	9. La secuencialidad del método formativo es integral y favorece el desarrollo de competencias orales y letradas académicas universitarias.	X		
	10. La evaluación formativa está debidamente organizada como componente supervisor, acompañante y valorativo de los procesos y resultados de aprendizaje.	X		
Secuencias (Guión didáctico)	11. Las secuencias del guión didáctico operativizan coherentemente los lineamientos del método formativo expuestos en el silabo.	X		
	12. Las secuencias del guión didáctico integran lectura, escritura y oralidad académica en un solo proceso formativo.	X		
	13. Los tipos de textos y géneros académicos orales y letrados tienen un ordenamiento pertinente.	X		
	14. Las secuencias de lectura, escritura y oralidad académica disponen de ejes formativos explicativos y argumentativos.	X		
	15. El orden de las secuencias asegura la gradualidad y funcionalidad formativa de las competencias de comprensión y producción textual académica.	X		

### Instrucciones sobre escala valorativa

1. La respuesta será "inaceptable" cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
2. La respuesta será "poco aceptable" cuando se cumpla parcialmente las condiciones señaladas en el ítem.
3. La respuesta será "muy aceptable" cuando sí se cumplan las condiciones señaladas en el ítem.

### Observaciones / sugerencias:

*Propuesta pertinente y coherente, un aporte significativo a la  
ciencia.*

  
Apellidos y nombre  
DNI 16789071

Lambayeque, fecha