

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
ESCUELA DE POSGRADO



**MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN: INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA**

AUTOR

JAIME ESPINOZA CRUZADO

ASESOR

NEMECIO NÚÑEZ ROJAS

<https://orcid.org/0000-0002-2376-1051>

Chiclayo, 2015

**MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ACADÉMICOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

PRESENTADA POR:

JAIME ESPINOZA CRUZADO

A la Escuela de Posgrado de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el grado académico de

**MAESTRO EN EDUCACIÓN: INVESTIGACIÓN
PEDAGÓGICA**

APROBADA POR

Norma Marcia González Muro

PRESIDENTE

Shirley Verónica Chumacero Ancajima

SECRETARIO

Nemecio Núñez Rojas

VOCAL

DEDICATORIA

A Ervin, por apoyarme en el logro de mis metas

“Aprender a escribir constituye un *saber hacer* que solo se adquiere con el entrenamiento y la práctica; y, (...) dadas las dificultades y el grado de complejidad de la elaboración textual, se ha de ir enfocando la atención en aspectos concretos, sin querer abarcar a la vez todos los mecanismos u operaciones implicadas...”

Helena Calsamiglia, *Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita*.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi asesor, Dr. Nemecio Núñez Rojas, por guiar esta investigación, por sus contribuciones didácticas y por el acompañamiento pedagógico en el proceso de la investigación.

También expreso mi gratitud a la profesora Flor De María Bustamante Loje por haberme concedido los permisos laborales para seguir los estudios de posgrado; al profesor Linder Bari Quispe Alvarado por motivar el estudio, la lectura, la escritura y reflexión sobre uno de los temas más apasionantes en mi vida: la enseñanza-aprendizaje de la comunicación con compromiso social; al Dr. Víctor Ricardo Alvitres Castillo por sus orientaciones profesionales precisas y sus magistrales enseñanzas en el tratamiento de la información y la metodología de la investigación.

De igual modo, hago explícito mi agradecimiento a la Mgtr. Shirley Verónica Chumacero Ancajima por la motivación y orientaciones prácticas en el área del lenguaje; a la Dra. Sandra Patricia Varela Londoño por las prescripciones pedagógicas; a la Mgtr. Norma Marcia González Muro, cuyas clases de didáctica contemporánea acentuaron aún más mi interés por la enseñanza.

Asimismo, manifiesto mi agradecimiento al profesor Marcos Oswaldo Arnao Vásquez por orientar la consulta y poner a disposición el material bibliográfico referido a la didáctica de la lengua; al Mgtr. Jorge Fupuy Chung por las orientaciones en el procesamiento de datos; y a mi amigo Gustavo Raúl Cumpa Carvallo, por haberme brindado las facilidades para ejecutar esta investigación en la I. E. P. Sabiduría de Dios.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen	14
Abstract	15
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	30
1.1 Antecedentes del problema	30
1.1.1. Antecedentes sobre modelos didácticos	31
1.1.2. Antecedentes sobre enfoque comunicativo textual	34
1.1.3. Antecedentes sobre el enfoque por competencias en el contexto de la producción de textos académicos	37
1.1.4. Antecedentes sobre producción de textos académicos: expositivos y argumentativos	39
1.2 Bases teórico- científicas	48
1.2.1. Modelos didácticos	48
1.2.1.1. Referentes teóricos de los modelos didácticos	48
1.2.1.2. Estructura de los modelos didácticos	57
1.2.1.3. Fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos de la producción de textos en la educación secundaria peruana	61
1.2.1.4. Las etapas, los procesos pedagógicos y la secuencia didáctica en la educación secundaria peruana	79
1.2.2. El enfoque comunicativo textual	92
1.2.3. Enfoque por competencias en el contexto de la producción de textos académicos	95
1.2.3.1. Los enfoques de las competencias	102
1.2.3.2. La organización de las competencias, la mediación y evaluación desde la perspectiva socioformativa	103
1.2.4. La escritura de textos académicos	107
1.2.4.1. Aspectos de planificación de textos académicos	127
1.2.4.2. Aspectos de textualización académica	127

1.2.4.3.	Aspectos de revisión-corrección de textos académicos	132
1.2.4.4.	Aspectos de edición	133
CAPÍTULO II MATERIALES Y MÉTODOS		134
2.1.	Tipo de estudio y diseño de contrastación de hipótesis	134
2.2.	Población, muestra de estudio y muestreo	135
2.3.	Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos	135
2.3.1.	Técnica documental: Fichaje electrónico	135
2.3.2.	Técnica de campo	136
2.3.3.	Análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos	138
2.3.3.1.	Valoración de constructo	139
2.3.3.2.	Validación estadística	147
2.4.	Técnicas de procesamiento de datos	155
2.5.	Principios y procedimientos para garantizar aspectos éticos en las investigaciones con personas	156
CAPÍTULO III RESULTADOS		158
3.1.	Caracterización de la enseñanza aprendizaje de la producción de textos expositivos y argumentativos según estudiantes y profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios	158
3.1.1.	Características generales de los estudiantes	160
3.1.2.	Características de la didáctica de la escritura académica	161
3.1.2.1.	Planificación didáctica	162
3.1.2.2.	Ejecución didáctica	163
3.1.2.3.	Evaluación didáctica	165
3.2.	Diagnóstico del nivel de desempeño y determinación de los saberes previos de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E.P. Sabiduría de Dios en cuanto a las competencias de producción de textos académicos	166
3.2.1.	Planificación	166
3.2.2.	Textualización	168
3.2.3.	Revisión-corrección	170

3.2.4.	Edición	171
3.3.	Resultados de la aplicación del modelo didáctico en el desarrollo de competencias de producción de textos académicos	172
3.3.1.	Descripción del proceso de diseño y aplicación del modelo didáctico	172
3.3.2.	Resultados de la aplicación del modelo didáctico según las fases del proceso de escritura	175
3.3.2.1.	Planificación	175
3.3.2.2.	Textualización	177
3.3.2.3.	Revisión-corrección	177
3.3.2.4.	Edición	178
3.3.3.	Efectividad del modelo didáctico (comparación del pretest-postest)	179
CAPÍTULO IV DISCUSIÓN		195
CAPÍTULO V PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA		225
5.1.	Principios que rigen el modelo didáctico	225
5.2.	Representación gráfica del modelo didáctico	230
5.3.	Características del modelo didáctico de producción de textos académicos en secundaria	233
5.3.1	Componentes del modelo didáctico	233
5.3.1.1.	Sujetos	233
	a) Estudiante	233
	b) Profesor	233
	c) Profesor – estudiante	234
5.3.1.2.	Elementos del proceso didáctico	234
5.3.2.	Estructura del modelo didáctico	238
5.3.2.1.	Los niveles de dominio de la producción de textos académicos	238

5.3.2.2.	Los resultados de aprendizaje	239
5.3.2.3.	Los aprendizajes esperados e indicadores	240
5.3.3.	Planificación didáctica	242
5.3.4.	Ejecución y evaluación de la secuencia didáctica	260
5.3.4.1.	Fases de la secuencia didáctica	260
5.3.4.2.	Sesiones de enseñanza aprendizaje	262
CONCLUSIONES		334
RECOMENDACIONES		340
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		341
ANEXOS		355

LISTA DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1.	Elementos que componen un modelo didáctico por competencias	61
Tabla 2.	Situación pedagógica-curricular del área de comunicación en 14 países de América Latina y el Caribe. Período 2005-2011	63
Tabla 3.	Comparación de la política curricular del Diseño Curricular Nacional y el Sistema Curricular Nacional	69
Tabla 4.	Competencias de producción de textos del Ciclo VII según el Diseño Curricular Nacional	70
Tabla 5.	La competencia de producción de textos, según documentos que componen el Sistema Curricular, 2014	72
Tabla 6.	Estándar de aprendizaje de escritura y desempeños del nivel destacado, según Mapa de progreso de comunicación: Escritura	78
Tabla 7.	Los desempeños docentes de gestión del proceso de enseñanza aprendizaje (diseño, ejecución y evaluación), según el Marco de Buen Desempeño Docente	82
Tabla 8.	Procesos pedagógicos de la propuesta constructivista del Ministerio de Educación – Perú y los elementos metodológicos de la Socioformación	90
Tabla 9.	Elementos metodológicos de la docencia socioformativa	105
Tabla 10.	Características de los escritos científicos	123
Tabla 11.	Valoración de expertos sobre los instrumentos de la investigación	143
Tabla 12.	Valoración de la planificación didáctica por estudiantes y profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	162
Tabla 13.	Valoración de la ejecución didáctica por estudiantes y profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	163
Tabla 14.	Valoración de la evaluación didáctica por estudiantes y profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	165
Tabla 15.	Competencias de escritura académica, según etapas del proceso y prueba de <i>hipótesis t</i> en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	181
Tabla 16.	Competencias de producción de textos académicos, antes y después de la aplicación del modelo didáctico, logrado por los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten,	

	Chiclayo-Perú, 2012	189
Tabla 17.	Secciones, elementos discursivos y características de la monografía	192
Tabla 18.	Secciones, elementos discursivos y características del ensayo	194
Tabla 19.	Niveles de dominio de la competencia de producción de textos académicos en educación secundaria	238
Tabla 20.	Resultados de aprendizaje por niveles de dominio de la competencia de producción de textos académicos en educación secundaria	239
Tabla 21.	Aprendizajes esperados e indicadores de producción de textos académicos en educación secundaria	240

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Proceso de modelización didáctica	57
Figura 2. Nivel de desempeño en planificación de textos académicos, diagnosticado según el pretest, en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012	166
Figura 3. Nivel de desempeño en textualización académica, diagnosticado según el pretest, en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012	168
Figura 4. Nivel de desempeño en revisión-corrección de textos académicos, diagnosticado según el pretest, en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012	171
Figura 5. Nivel de desempeño en edición de textos académicos, diagnosticado según el pretest, en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012	172
Figura 6. Nivel de desempeño alcanzado en planificación de textos académicos, después de la aplicación del modelo didáctico, de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	176
Figura 7. Nivel de desempeño alcanzado en textualización académica, después de la aplicación del modelo didáctico, de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	177
Figura 8. Nivel de desempeño alcanzado en revisión-corrección de textos académicos, después de la aplicación del modelo didáctico, de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	178
Figura 9. Nivel de desempeño alcanzado en edición de textos académicos, después de la aplicación del modelo didáctico, de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	179
Figura 10. Desarrollo promedio de las competencias de producción de textos académicos, antes y después de la aplicación del modelo didáctico en estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	183
Figura 11. Promedio por indicadores de planificación textual de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y postest, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	184

Figura 12.	Promedio por indicadores de textualización de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y postest, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	186
Figura 13.	Promedio por indicadores de revisión-corrección de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y postest, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	187
Figura 14.	Promedio por indicadores de edición de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y postest, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	188
Figura 15.	Distribución por nivel de desempeño de las competencias de producción de textos académicos de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y postest, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	189
Figura 16.	Promedio en el nivel de desempeño por cada indicador del proceso productivo de textos académicos de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y postest, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012	191
Figura 17.	Proceso de modelización didáctica para la producción de textos académicos en educación secundaria	231
Figura 18.	Modelo didáctico de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria	232
Figura 19.	Fases de la secuencia didáctica para la producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria	260
Figura 20.	Pirámide para la generación de actividades e instrumentos de evaluación para la producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria	261

RESUMEN

Existe crucial preocupación por el desarrollo de competencias de escritura académica en educación básica. En ese sentido, se planteó la pregunta que guía esta investigación: ¿En qué medida un modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual permite el desarrollo de competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en el área de comunicación en estudiantes del Quinto Grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”, Ciudad Eten, 2012? Se diseñó y aplicó un modelo didáctico para el desarrollo de la producción de textos académicos, a través de la construcción de dos textos prototípicos: la monografía y el ensayo. La metodología fue de tipo cuantitativo de alcance explicativo, con un diseño pre experimental pretest y postest con un solo grupo. Se aplicó un cuestionario para la variable independiente; una prueba de competencias de escritura académica y la observación sistemática para la variable dependiente. La investigación considera el diseño, la ejecución y la evaluación, asimismo el proceso y el producto. Por ello, se enfatiza en la estrecha vinculación de las habilidades de producción académica a las fases del proceso de producción textual. De igual modo, la monografía y el ensayo han sido asumidos como tareas globales que dan sentido al ejercicio de habilidades comunicativas escritas. El modelo didáctico ha permitido situarse en el marco comunicativo académico a través de sesiones de aprendizaje que integran secuencias didácticas de escritura académica. Modelo que destaca secuencialmente la organización de las ideas, la textualización y la reflexión sobre la lengua.

Palabras Clave: Desarrollo de las habilidades, educación básica, modelo educacional, innovación educacional, enseñanza de la escritura.

ABSTRACT

There is crucial concern for the development of academic writing skills in basic education. In this sense, the question that guides this research was raised: To what extent does a didactic model based on the textual communicative approach allow the development of competences for the production of academic texts: expository and argumentative in the area of communication in Fifth Grade students? of secondary education of the Private Educational Institution "Wisdom of God", Ciudad Eten, 2012? A didactic model was designed and applied for the development of the production of academic texts, through the construction of two prototypical texts: the monograph and the essay. The methodology was of a quantitative type with an explanatory scope, with a pre-experimental pre-test and post-test design with a single group. A questionnaire was applied for the independent variable; a test of academic writing skills and systematic observation for the dependent variable. The research considers the design, execution and evaluation, as well as the process and the product. For this reason, emphasis is placed on the close link between academic production skills and the phases of the textual production process. Similarly, the monograph and the essay have been assumed as global tasks that give meaning to the exercise of written communication skills. The didactic model has allowed to situate itself in the academic communicative framework through learning sessions that integrate didactic sequences of academic writing. Model that sequentially highlights the organization of ideas, textualization and reflection on language.

Keywords: Skills development, Fundamental education, Educational models, Educational innovations, Handwriting instruction.

INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI exige que los estudiantes desarrollen competencias cada vez más complejas y variadas para un óptimo desempeño en distintos escenarios. En este contexto, la competencia comunicativa, en particular las competencias de escritura de textos académicos, representan un aspecto importante dentro de la formación integral del ser humano. Así pues, se persigue que el estudiante lea textos y aplique estrategias coherentes para la construcción de textos expositivos y argumentativos que den cuenta de su pensamiento crítico, autónomo, organizado y coherente. Con este fin, el modelo didáctico que se ha diseñado y aplicado, explica la aproximación de los estudiantes al contexto de la escritura académica, de manera que se la ejerza de manera fluida y eficaz, tratando de evitar que la enseñanza de la escritura quede reducida a cuestiones normativas, ortográficas y gramaticales.

En primer lugar, si bien es cierto que el Ministerio de Educación (MINEDU) y el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) han hecho explícita la intención de trabajar los textos académicos en educación secundaria (MINEDU, 2004, 2006, 2008; IPEBA, 2013a, 2013b); sin embargo la realidad muestra lo contrario, ya que con el afán de trabajar ‘textos auténticos en situaciones reales de comunicación’, se prefiere y se ha puesto énfasis en la producción de otras tipologías (narrativa, descriptiva, instructiva, entre otras), tal como se reconoce en el informe presentado por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC): “la práctica docente se concentra exageradamente en la lectura de textos narrativos” (UMC, 2006, p. 41). Asimismo, el MINEDU (2010, p. 74), respecto a la producción de textos expresa: “La escuela tiene la función de desarrollar esta capacidad, partiendo de

los textos que sean más cercanos a los estudiantes, pero considerando, además, los textos de elaboración más compleja, como informes académicos, ensayos, monografías, entre otros”. Probablemente las preferencias de los educadores peruanos por las tipologías enfatizadas es un indicador de que la escritura académica es interpretada como lejana a la realidad del estudiante de educación básica; debido a la parcial consideración en el Perú, de que la escuela solo pretende preparar para la vida y no para la universidad. Como consecuencia de ello, tenemos que los estudiantes al borde de egresar de la educación básica poseen graves deficiencias en la construcción textual tanto expositiva como argumentativa, debido a que están poco habituados en la lectura y escritura de textos académicos expositivos y argumentativos (Fernández y Carlino, 2010; Mesía, 2008). Asimismo, los textos académicos que se producen son escasos y de baja calidad.

En segundo lugar, el enfoque comunicativo textual surgido y optimizado en las últimas décadas para la enseñanza de segundas lenguas y consensuado como uno de los mejores para la enseñanza de la comunicación, apenas tiene presencia en el ejercicio didáctico de los profesores del área de Comunicación (Lengua y Literatura), en especial en el aprendizaje de la escritura. Todo esto, aunado a la endeble y descuidada formación inicial y continua de profesores del área de comunicación y del nivel de educación primaria, tanto por parte del estado como del interés personal de cada educador (Núñez y Palacios, 2004). En otros casos, se ha observado que la comprensión y producción textual se ejecuta de manera segmentada y parcializada cuando los especialistas demandan un tratamiento conjunto (Cassany y Morales, 2009). Todo esto unido, además, a las claras deficiencias en la ejecución de los procesos pedagógicos o secuencia didáctica, ya que no se cuenta con orientaciones precisas respecto a cómo relacionar la didáctica general, la didáctica de la disciplina, la psicología cognitiva y los aportes de las diversas disciplinas lingüísticas al desarrollo de las competencias de producción textual bajo el enfoque sociocultural enmarcado en el paradigma de la complejidad.

En tercer lugar, el trabajo con el enfoque por competencias adoptado por el Ministerio de Educación, expuesto en el Diseño Curricular Nacional DCN (MINEDU, 2008), ratificado en las Rutas del Aprendizaje (MINEDU, 2013a, 2013b) y Marco Curricular Nacional (MINEDU, 2014a, 2014b); no se asimila óptimamente por los educadores peruanos porque se adolece de grandes deficiencias de sistematicidad e implementación. Asimismo, porque no se adopta un derrotero coherente, lógico y eficaz; sumado además a la endeble capacitación magisterial.

En cuarto lugar, otro aspecto central vinculado con esta investigación está relacionado con que, en la educación básica, fundamentalmente en secundaria se ha desvirtuado la escritura de la monografía y el ensayo, al quedar reducidos a la mera organización de información; cuando en concreto, se trata de trabajos de investigación científica, donde la revisión documental, la argumentación y el razonamiento crítico tienen especial relevancia.

Incluso más, si bien es cierto toda la educación básica ya se ha articulado, ha quedado explícito por tanto en el Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2006, 2008) más recientemente con la nueva política curricular que comprende los aprendizajes fundamentales, los estándares de aprendizaje, las rutas del aprendizaje, el marco de buen desempeño docente. Esta articulación entre los niveles de la educación básica ha quedado establecida en la normatividad emanada por el Ministerio de Educación, mas no en la práctica docente. Sin embargo, en cuanto al sistema educativo peruano queda aún por establecer nexos entre la educación básica y la educación superior. Así pues, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) en su política 9 reclama: articular la educación básica con la educación superior técnica o universitaria (Consejo Nacional de Educación, 2007, p. 80). Producto de esta desarticulación, los estudiantes que logran pasar el examen de admisión para continuar sus estudios en una casa superior de estudios (universidad o instituto) poseen graves dificultades para organizar sistemáticamente sus ideas y para argumentar sus planteamientos, llegando en la mayoría de los casos a plagiar los trabajos de escritura académica que se exigen en ese nivel.

En tal caso, los primeros años de vida universitaria están dedicados a absolver los problemas procedentes de la educación básica, por ello que las instituciones de educación superior implementan cursos en los primeros ciclos, tales como: Metodología de los estudios, Argumentación, Redacción, Desarrollo de habilidades para la investigación, Alfabetización académica, a fin de remediar esta carencia. Asignaturas que son de reforzamiento porque repiten saberes y engloban las competencias de dominio básico de la competencia comunicativa, que tuvieron que ser desarrolladas, al menos elementalmente en la educación escolar. Estas competencias básicas, sumadas a las de alfabetización académica, permitirían al estudiante universitario enfrentar con mayor solvencia las nuevas prácticas letradas propias de la disciplina, aunque -como sostienen Cassany y Morales, (2009, p. 104)- estas habilidades generales “por muy buenas que sean, no pueden resolver los requerimientos específicos y sofisticados que se manejan en las disciplinas”; es decir, será necesario y conveniente la mediación de la comprensión y producción de textos propios de las disciplinas sobre la base de las competencias de escritura académica ya iniciadas en la educación básica.

Otra clara muestra de la realidad educativa peruana es la centralidad exagerada solo en el enfoque de la comprensión. Ciertamente es que esta implica el paso previo a la enseñanza-aprendizaje de la producción textual. Así pues, los aportes de las diversas disciplinas lingüísticas al desarrollo de la escritura refieren que la producción textual debe darse unida a la comprensión de textos. Así lo expresa Calsamiglia (1993, p. 182 -183): “Es importante tener en cuenta que sin un acceso constante a la lectura, la mera producción de textos se hace difícil, costosa e incluso imposible. Esta circunstancia ha de estar presente en cualquier planteamiento que se haga sobre la adquisición de competencias en el dominio del escrito”. Escribir textos implica organizar, suprimir, relacionar ideas, generalizar, construir y poner en acción las ideas obtenidas a través de la comprensión. De ahí que se hace necesario, a nuestro entender, cambiar a un enfoque centrado en la producción -o al menos a la combinación ambos-, ya que los estudiantes no solo son usuarios o consumidores de conocimientos aportados por otros, sino que tenemos que apuntar a que sean, a la vez, productores o creadores de saber (Catalá, 2012; Scardamalia y Bereiter, 1992; Cassany, 1993).

Asimismo, se ha observado que producto de la implementación del enfoque centrado en la comprensión desvinculado de la producción, y por otros factores, la producción intelectual de los profesionales en el Perú es muy baja. Así pues, si verificamos la producción de revistas científicas indizadas a las bases de datos: Scielo, Redalyc y Scopus, período 2005-2009, los datos son alarmantes: el Perú aporta el 1,6%; frente a otros países de la región, como por ejemplo Brasil (30,8%), México (17,3%), Colombia (14,5%) (Miguel, 2011, p. 192). Asimismo, respecto a la posición del Perú en el *ranking* mundial, período 2006-2011, considerando el índice bibliométrico número de documentos publicados; el Perú ocupa la posición 73 en el mundo y la octava en América latina, antecedido por Brasil (13), México (32), Argentina (39), Chile (46), Colombia (52), Cuba (63) y Venezuela (66) (CONCYTEC, 2014, p. 22). Para mencionar otro ejemplo, el Perú aparece con el 1% de aportación de trabajos para la Revista Iberoamericana de Educación-RIE en el 2012, frente a España (22%) y Brasil (19%) (OEI, 2013). En el 2013 el porcentaje de documentos aportados a la Revista Iberoamericana de Educación fue similar, Perú (1%), España (23%), Brasil (19%), México (15%) (OEI, 2014). Por otro lado, según el Ranking Iberoamericano SIR (Scimago Research Group, 2014), durante el período 1996-2013, respecto a la producción científica en América latina, el Perú aparece con 10.584 documentos frente a Brasil que ocupa el primer lugar con 529.841 documentos científicos, seguido por México (188.449), Argentina (131.915), Chile (79.084). Además, si consideramos el factor de impacto, la realidad es mucho más crítica

Muchos de estos problemas descritos precedentemente han quedado evidenciados con mayor precisión en las evaluaciones muestrales y censales ejecutadas por organismos internacionales y nacionales. Así pues, la UMC (2006) del Ministerio de Educación en su informe sobre producción de textos escritos encontró alarmantes datos. Se muestra que: el 2% de tercero y quinto grado no escribió el borrador; el 36% de tercero y 34% de quinto escribió el borrador para sí mismo, mas no para el lector; el 9% de tercero y 10% de quinto escribió sobre otros temas distintos al propuesto; el 25% de tercero y 12% de quinto escribió sobre el tema, pero otro tipo de texto; el 34% de tercero y quinto no se adecúa al tema y tipo de texto; el 38% de tercero y quinto presenta errores de registro

relacionado con la inclusión de construcciones coloquiales. Respecto a la *coherencia textual*, 27% de tercero y 25% de quinto presenta ideas contradictorias, aisladas o información irrelevante; 43% de tercero y 54% de quinto presenta algún error de coherencia. En cuanto a la *cohesión textual*, el 70% de estudiantes de tercero y quinto incurre en errores en el uso de conectores o marcadores textuales; el 78% de tercero y el 83% de quinto cometen errores de puntuación. Sobre la *adecuación gramatical*, el 89% de tercero y 83% de quinto cometen errores de gramática; el 75% de tercero y el 73% de quinto presentan errores de léxico. Sobre la *ortografía*, 97.9% de tercero y 94.1% de quinto cometen errores ortográficos (entre 3 y 10 errores por cada 100 palabras).

Por otro lado, según el *Programme for International Student Assessment* (PISA) solo el 0,4 % de estudiantes peruanos logra el nivel de desempeño 5 en comprensión de lectura, relacionado con la elaboración de hipótesis e interpretaciones recurriendo a saberes previos especializados; y 0,0% en el nivel de desempeño 6, el nivel más alto en comprensión, que evalúa la integración de información, la interpretación, elaboración de hipótesis, inferencias, comparación y contraste considerando diversas razones y perspectivas a partir de textos complejos (UMC, 2010). De modo similar, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo – SERCE, que evalúa las capacidades lectoras y de escritura en tercer y sexto grado de primaria revela un bajo desempeño por debajo del promedio del resto de países; solo un 3,7% y 9,5% de estudiantes, respectivamente, alcanza el nivel de desempeño IV que evalúa la integración, jerarquización, generalización de la información y distinción de diferentes voces en un mismo texto (LLECE, 2009; LLECE, 2010; Benavides y Mena, 2010). Por su parte, El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) arroja que la proporción de estudiantes que se ubican en los niveles de desempeño más bajos (Bajo I y Nivel I) ha disminuido; y se aprecia un leve aumento en la proporción de estudiantes que se ubican en los niveles más altos (III y IV); en lectura, nivel IV se ha elevado en tercer grado de un 3,65 a un 5,63; y en sexto grado de un 9,46 a un 15,43 (LLECE, 2014). Aun así, los niveles I y II concentran más del 50% de estudiantes, tanto en el SERCE como en el TERCE. Esto revela

que, si bien hay avances leves, se requieren esfuerzos adicionales para asegurar una educación de calidad.

Otro estudio respecto a la comprensión de textos en el Perú, nos ofrece la Unidad de Medición de la Calidad (2005) que en su informe reporta que solo el 15,1% de estudiantes de tercer grado de secundaria se ubica en el nivel suficiente. Mientras que, en quinto grado, solo el 9,8% de los estudiantes alcanza el nivel suficiente. Este informe reconoce que la comprensión lectora está centrada principalmente en el nivel literal, reclama el trabajo con actividades que impliquen lectura crítica desde los primeros grados de escolaridad y advierte que la gran mayoría de estudiantes de secundaria, al no alcanzar el nivel suficiente, tendrían serias dificultades para el desarrollo de otras capacidades y para desenvolverse en la vida social. El lingüista peruano Miranda (2006, p. 9) es mucho más drástico cuando expresa: “Es difícil encontrar entre los peruanos, de todas las edades, personas que comprendan textos sencillos, pocos se expresan con claridad y una gran mayoría produce textos ininteligibles. Esta es la realidad que comprobamos día a día”.

Existe evidencia empírica en otros países que muestran notables diferencias entre la escritura en educación secundaria y la de la universidad. Con respecto a estas diferencias, Fernández y Carlino (2010) encontraron que la mayoría de estudiantes de secundaria se orientan a memorizar y transmitir el conocimiento mediante tareas de bajo nivel de complejidad y recurren a una única fuente de información; situación muy alejada de lo que se requiere en la universidad donde lo central es la generación de conocimiento. Asimismo, se han esbozado discusiones y planteamientos sobre cómo desarrollar la producción textual académica, sobre todo en estudios aplicados en la educación superior. Dichos planteamientos inciden en la organización de los programas de estudio, medios y materiales didácticos, metodología, evaluación, entre otros. Sin embargo, no son propuestas didácticas integrales y completamente transferibles para la optimización del proceso enseñanza aprendizaje de la producción de textos académicos en la educación secundaria peruana.

En la Institución Educativa Sabiduría de Dios, donde se desarrolló la investigación, hemos diagnosticado previamente que se desconoce la estructura y características de los textos académicos, así como existen deficiencias en la planificación, textualización y corrección de textos expositivos y argumentativos, reflejándose claramente en la falta de coherencia, cohesión (desconocimiento del empleo adecuado de los conectores o marcadores textuales y adecuación). En otros casos se observó, nulidad en la textualización y presentación de productos académicos. Así mismo, ha existido la idea errónea en muchos profesores del área de comunicación, que el desarrollo de habilidades para la producción de textos expositivos y argumentativos no es competencia de las I.EE. de nivel básico, sino de instituciones de educación superior.

En la indicada I.E., escenario de gestión privada en la que se llevó a cabo la investigación, previamente se aplicó un cuestionario *online* a los estudiantes que cursaron quinto grado en el 2011, sobre producción de textos, con carácter exploratorio (Anexo 15), obteniéndose los siguientes datos: los estudiantes refirieron que se trabaja priorizando las habilidades de leer (67%) y hablar (33%), frente al 00 % de escribir y escuchar. Por otro lado, respecto al tipo de texto que se escribe en el aula, se obtuvo que se trabaja con poemas, noticias y cuentos con mayor frecuencia. Sobre el trabajo del profesor en producción textual, se obtuvo que este solamente revisa los errores ortográficos y nada más, en desmedro de la planificación textual, la retroalimentación sobre la estructura y la corrección de borradores.

En consecuencia, esto significa que a pesar de los esfuerzos emprendidos por el Ministerio de Educación de declarar la educación peruana en emergencia y de emprender programas especiales, como la hora lectiva adicional (HLA) entre los años 2008, 2009 y la movilización nacional por la comprensión lectora (MNCL) en el 2010 y 2011; los concursos nacionales (Redacción, argumentación y debate, desde el 2004) y la reciente implementación de la rutas de aprendizaje (2013 -2015) en el marco de un nuevo sistema curricular; no se propicia y fomenta el desarrollo de competencias de producción de textos académicos, o no suficientemente. Como indica Perrenoud (2012, p. 21), “se trata de insistir en el

desarrollo de competencias desde la escuela obligatoria” y lograr estudiantes que sean capaces de producir textos expositivos y argumentativos con coherencia, cohesión y adecuación que den cuenta del desarrollo de su capacidad crítica y pensamiento autónomo.

En tal sentido, el problema de investigación planteado fue: ¿En qué medida un modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual permite el desarrollo de competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en el área de comunicación en estudiantes del Quinto Grado de educación secundaria de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”, Ciudad Eten, 2012?

Se formuló la siguiente hipótesis: si se elabora y aplica un modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual, entonces los estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la I.E.P. “Sabiduría de Dios” desarrollarán competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en el área de Comunicación.

El objetivo general fue determinar el efecto del diseño y aplicación de un modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual en el desarrollo de competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en el área de Comunicación de estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios” Ciudad Eten, 2012.

Los objetivos específicos fueron:

- Caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de las competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en el área de Comunicación, en la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”.
- Diagnosticar el nivel de desempeño de las competencias de producción de textos en el área de Comunicación, en estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”.

- Diseñar un modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual para la enseñanza - aprendizaje de las competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en el área de Comunicación considerando la planificación, ejecución didáctica y evaluación; asimismo abordando los aspectos de planificación, textualización, revisión – corrección y edición con estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”.
- Aplicar el modelo didáctico diseñado en el desarrollo del área de comunicación siguiendo los procesos pedagógicos elaborados, mediante el empleo del plan de la sesión de clase sustentado en la metodología del taller de producción de textos académicos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”.
- Evaluar el efecto de la aplicación del modelo didáctico diseñado en el logro de competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en el área de Comunicación, en estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”.

Lo que motivó el estudio fue el hecho de recibir frecuentes quejas de los estudiantes que han accedido a la educación superior. Ellos manifestaban que la educación secundaria no se ocupa del desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos académicos, lo cual les imposibilita un buen desempeño en la educación superior. Asimismo, existen razones bien fundamentadas que justifican el estudio de la producción de textos académicos en educación secundaria. A continuación, se exponen algunos argumentos.

En primer lugar, el desarrollo de las competencias de escribir textos académicos integra el conjunto de competencias intelectuales importantes y básicas de desempeño que necesita el egresado de educación secundaria para encaminarse con éxito en los estudios superiores. Con el desarrollo de estas competencias, se está contribuyendo directamente a la mejora de la comprensión y producción de textos en educación básica.

En segundo lugar, las instituciones de educación superior cada vez más apuestan por la investigación científica, dadas sus necesidades de acreditación; por lo tanto, requieren que sus ingresantes hayan desarrollado el nivel básico de las competencias de escritura académica en la educación secundaria. Estas competencias son consideradas indispensables para el desarrollo del sentido crítico, a fin de formar ciudadanos que no sean meros receptores, consumidores de información y que aceptan la información de manera pasiva, sino que vislumbren la realidad desde diversas perspectivas, capaces de juzgar y discernir sustentando sus pareceres en criterios lógicos y racionalmente fundados. Por otro lado, algunas universidades peruanas, sobre todo del ámbito privado, estipulan como requisito de acceso, la redacción de un ensayo. Ante esta realidad, resulta urgente la propuesta y formulación de un modelo efectivo de desarrollo de competencias de escritura académica, fundamentado en la investigación empírica, tratando de evitar la especulación. Esto es posible, desarrollarlo principalmente desde el área de comunicación, sin desmedro del desarrollo de habilidades de escritura académica a través de otras áreas curriculares (Ciencias Sociales, Matemática; Ciencia, Tecnología y Ambiente, entre otras).

Con esta investigación se busca aportar a que la escritura de textos académicos deje de ser la tarea angustiante que realiza el estudiante en su domicilio muchas veces sin orientación alguna; asimismo, porque un modelo didáctico resulta ser una herramienta eficaz para transformar la realidad y sistematizar soluciones directas a la problemática del proceso enseñanza aprendizaje, ya que relaciona la teoría y la práctica.

Entre los aspectos que han sido cubiertos por la investigación tenemos el abordaje sistémico-integral de la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de las competencias de escritura académica desde los elementos y las tres fases del proceso didáctico: la planificación (diseño u organización), ejecución y evaluación. Esta investigación apoya una teoría, es decir, toma como base el *enfoque de proceso* de la producción de textos, pero lo aborda desde la perspectiva epistemológica de la complejidad, con enfoque socioformativo, sociocultural, comunicativo-textual y por competencias. Perspectiva que le otorga

al objeto de estudio cierta peculiaridad, distinta a otros estudios precedentes, dado el particular modo de abordar la mediación didáctica del proceso productivo del texto académico en estudiantes de educación secundaria. Por consiguiente, la presente investigación acrecienta el conocimiento científico referido a la producción del género discursivo académico.

La investigación resuelve la desarticulación entre las fases proceso didáctico de producción de textos académicos expositivos y argumentativos, dando mayor claridad y precisión sobre la implementación de instrumentos de planificación, estrategias, recursos e instrumentos de evaluación. Aporte que se convierte en una mejor opción a las que actualmente hay; sin olvidar que la producción de textos académicos comprende aspectos lo suficientemente complejos que pueden dar lugar a nuevos estudios destinados a enriquecer el objeto de estudio y el área disciplinar.

El modelo didáctico es conveniente porque aporta al desarrollo de la escritura de textos académicos en estudiantes de educación secundaria, al plantear una propuesta innovadora, coherente, integral y sistémica, con el propósito de orientar y mejorar el quehacer didáctico de los educadores, tanto del área de Comunicación como de otras especialidades para superar estándares y optimizar el aprendizaje de los estudiantes; apuntando a convertir el aula en un espacio para el diálogo, la investigación, la experimentación, la innovación y la reflexión; ya que las investigaciones previas son sectoriales y presentan vacíos, inconsistencias, contradicciones que necesitan respuesta, para una adecuada mediación, así como para el aprendizaje del género discursivo académico.

Los beneficiarios directos son los estudiantes, profesores y responsables de la gestión de la I.E.P. Sabiduría de Dios, porque la propuesta encierra detalles para dar continuidad a la implementación didáctica y los criterios para orientar la política curricular de la I.E. en el área de Comunicación, a través del uso epistémico de la escritura y del desarrollo de competencias, acordes con la política curricular peruana de la educación básica.

Entre las perspectivas futuras que apertura la investigación se pueden señalar:

- a) En el marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK), proseguir con el desarrollo e implementación del modelo didáctico a través del uso de recursos TIC de la web social, b) validar y optimizar el modelo didáctico a través de la práctica (investigación acción), c) desarrollar pruebas estandarizadas de escritura académica bajo el enfoque por competencias para educación secundaria, d) desarrollar competencias para la gestión del conocimiento académico, a través de talleres de tratamiento de la información y proyectos formativos e) Fomentar la creación de comunidades académicas cuyas prácticas letradas estén ligadas a la gestión de la información con TIC en educación básica.

La investigación fue viable porque se contó con el apoyo de estudiantes, padres de familia y se nos brindó las condiciones necesarias para la recolección de información y el trabajo pedagógico, autorizado por el director de la institución educativa (Anexo 14). Además, se dispuso del acceso a fuentes bibliográficas, y de la consulta a bases de datos, entre otros. Por otro lado, este estudio se ha ejecutado en una institución educativa de gestión privada porque se nos ha permitido mayor libertad académica o más precisamente mayor libertad curricular.

El desarrollo de las competencias de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria tratado en esta investigación va estrechamente relacionado con el objeto de estudio de la investigación pedagógica, mención de la maestría; porque las competencias de escritura académica al ser trabajadas previamente permitirán un mejor desarrollo de las competencias académicas de la disciplina, en el nivel de pregrado y la optimización de la investigación en el postgrado; ya que la enseñanza – aprendizaje de las competencias de producción de textos académicos debe juzgarse desde la reciprocidad y la complementariedad entre la educación básica y la educación superior.

Sin embargo, cabe precisar los avances de esta investigación, ya que se trata de un pre-experimento con una muestra muy delimitada que no pretende ser abarcadora. Se advierte, además, que la denominación ‘textos académicos: expositivos y argumentativos’ puede resultar demasiado generalizadora, teniendo en cuenta que solo se abordan dos modalidades o variedades discursivas: la monografía y el ensayo, y se estarían excluyendo otros textos académicos como: el artículo científico, el informe científico, la reseña, entre otros. Sin embargo, manifestamos que estas dos modalidades textuales son representativas y afines de implementar en educación secundaria; además, para su elección se ha tenido en cuenta la función social de los géneros de escritura académica explicada por Nesi y Gardner (2012), citados en Hernández y Castelló (2014, p. 65), quienes consideran que los textos explicativos permiten desarrollar la comprensión del objeto de estudio y dar cuenta de su importancia, en tanto que el ensayo procura “desarrollar la habilidad de construir argumentos coherentes y emplear las habilidades de pensamiento crítico”. Por lo que, al momento de formular las conclusiones se ha tenido cuidado de restringir las generalizaciones a las modalidades esenciales o básicas de los textos académicos para este nivel de educación básica. No obstante, precisamos que nuestra investigación al perseguir el desarrollo de competencias de producción de textos académicos que son procesuales, puede emplearse para la redacción de otras modalidades discursivas académicas que evidentemente tienen otro tipo de presentación formal; pero similar superestructura y macroestructura.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1. Antecedentes del problema

La enseñanza aprendizaje de las competencias de escritura de textos académicos en educación secundaria se configura como un objeto de estudio en creciente expansión en el contexto iberoamericano. No obstante, muchos aspectos relevantes de la didáctica de la producción académica han sido dejados de lado por los investigadores, o se los ha estudiado desde enfoques sectoriales o desde puntos de vista esquemáticos con marcadas tendencias ideológicas. En la actualidad, la mayoría de investigadores ve a la escritura académica como un fenómeno complejo, mucho más su didáctica (Álvarez, 2010b, Arnao, 2014); así pues, Álvarez de Zayas (2004) concuerda con esta concepción cuando describe el proceso enseñanza aprendizaje como un proceso complejo. Considerando estas cuestiones epistemológicas, se ha podido identificar, describir y analizar la existencia de diversas perspectivas de abordaje del problema con escasa relevancia didáctica para los educadores; de allí que nuestra propuesta encapsule un tratamiento sistémico, interdisciplinario, sociocultural, socioformativo y de carácter integrador (Bunge, 2009; Morin, 2004; Cassany y Castellà, 2010; Lomas, 2014, 2015; Tobón, 2013, 2014). En tal sentido, el problema investigado está enmarcado y contextualizado en cuatro ejes temáticos: modelos didácticos, enfoque comunicativo textual, enfoque por competencias, y producción de textos expositivos y argumentativos. La organización en líneas temáticas se ha

estructurado considerando la arquitectura del objeto y los lineamientos metodológicos propuestos por Esquivel (2013).

Así, este apartado busca reseñar los estudios y planteamientos teóricos, extrayendo los aportes más significativos en estos cuatro componentes para la consecuente formulación de nuestro modelo didáctico. En primer lugar, se revisarán los antecedentes referidos a los modelos didácticos (apartado 1.1.1); en segundo lugar, se resumirá lo que se sabe sobre el enfoque comunicativo textual (apartado 1.1.2); en tercer lugar, se abordará lo relacionado al enfoque por competencias en el contexto de la producción textual académica (apartado 1.1.3); y, en cuarto lugar, se tratará sobre lo que se ha avanzado respecto a la producción de textos expositivos y argumentativos (apartado 1.1.4). Se centra la atención en los trabajos académicos primarios, organizados disciplinariamente en torno a la didáctica de la lengua, y temáticamente organizados sobre los ejes que contextualizan esta investigación; esbozando algunas referencias al material de revisión del proceso de producción textual y sin tomar en cuenta otras publicaciones de difusión o divulgación sobre la escritura académica, que ameritarían una investigación aparte con metodología y alcance propios, ya que existen numerosos trabajos prescriptivos sobre cómo escribir textos académicos, monografías y ensayos; prescripciones no siempre sustentadas en la evidencia empírica. Rescatamos solo aquellas que son de utilidad para el tratamiento de la producción de textos expositivos y argumentativos en educación básica. Considerando, además, que algunos de los antecedentes están referidos a la composición de textos escritos en general y no precisamente a la escritura de textos académicos. Sin embargo, estos aportes generales de la escritura se consideran de mucha utilidad para nuestra modelización didáctica.

1.1.1. Antecedentes sobre modelos didácticos

Un primer estudio fue planteado por Didactext (2003), *Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos*; este grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid sustenta su estudio teórico en la reelaboración de la propuesta de Hayes e incorpora otros aspectos propuestos por Bajtin, De Beaugrande, Van Dijk,

Kristeva; logrando establecer tres dimensiones: el ámbito cultural, los contextos de producción y el individuo. Se concibe la producción del texto como un macroproceso. Orientado desde la perspectiva sociocultural a llenar vacíos, presenta características de usar necesidades reales de escritura. Señala el papel de la motivación extrínseca, las estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de un texto. Considera por otro lado, al aula como escenario de experimentación e investigación científica.

La investigación considera de interés las estrategias, actividades didácticas y las operaciones mentales que realiza el estudiante y el profesor en cada una de las fases de la composición: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. Describe otras específicas dentro de cada una, como las siguientes: rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales; identificar al público y la intención; recordar planes, guías para redactar; clasificar, generalizar y jerarquizar la información; elaborar esquemas mentales y resúmenes; organizar según géneros discursivos, tipos textuales y propiedades textuales (De Beaugrande y Dressler, 2005); voces del texto, modalización, entre otras. Las actividades descritas pueden constituir parte de una secuencia didáctica, bajo la metodología del proyecto.

Un segundo análisis sistemático-crítico de modelación didáctica sobre la escritura es aquel realizado en Argentina, por Lacon de Pascuale y Ortega de Hocevar (2006), titulado *El desarrollo de la competencia productiva en el marco de un paradigma socio-cognitivo*. Con el propósito de articular la Universidad Nacional de Cuyo y el sistema de educación polimodal o de nivel medio de la provincia de Mendoza. Las investigadoras reconocen que a pesar de la existencia de numerosas investigaciones sobre producción textual los resultados indican que no se trabaja la lectura y escritura de forma sistemática. Indican que para lograr tal fin se debe poseer una concepción clara de las competencias a desarrollar, las estrategias para comprender y producir, y las pautas de evaluación.

El estudio indicado elabora y describe las competencias básicas de escritura requeridas para el ingreso a la universidad, luego diseñan un modelo de enseñanza y evaluación (módulo) sobre la producción de textos académico-científicos destinados a profesores de distintas disciplinas. El modelo de 8 fases

interactivas persigue comprender las estrategias de escritura a nivel de producto y proceso. Las fases comprendidas son: 1) Diagnóstico de las capacidades escriturarias de los estudiantes, 2) Procesamiento estratégico de los textos expositivos, 3) Conocimiento de las estrategias de escritura, 4) Evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno y corrección estratégica, 5) Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura. Evaluación cooperativa de los mismos, 6) Producción de textos escritos. Autoevaluación y heteroevaluación, 7) Producción final o postest e informe metacognitivo de los estudiantes y 8) Reflexión y análisis evaluativo de resultados.

Una tercera propuesta metodológica es el trabajo académico realizado en Chile, titulado *Modelo didáctico para potenciar la escritura a través de las TIC* (Basáez, Mujica, Oses, Poblete y Careaga, 2009). Su objetivo principal fue validar un modelo didáctico que oriente la orientación curricular de las TIC. Cabe anotar que esta investigación con enfoque metodológico, denominado Investigación Evaluativa, no trata directamente la producción de textos académicos: expositivos y argumentativos, sino que trabaja con tres tipologías: los textos narrativos, descriptivos y argumentativos. Sin embargo, por desarrollar el proceso de escritura, las conclusiones a las que ha llegado son de utilidad a nuestra investigación: por ejemplo, la implementación a través de talleres de escritura mediante etapas. Particularmente, podemos afirmar que las etapas de revisión y corrección pueden trabajarse unidas a fin de no desconcertar al estudiante de educación básica. Por otro lado, no profundiza en la etapa de la corrección, ni trabaja la coherencia ni la cohesión textual.

El artículo *Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado* (Fidalgo, García, Torrance y Robledo, 2009) evalúa los efectos de un programa de instrucción en mejora de la competencia escrita y el mantenimiento de sus efectos a largo plazo en estudiantes de educación primaria y de 2° de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de León (España). Esta investigación con enfoque cuantitativo, diseño experimental, con grupo experimental (78) y grupo control (30), más seguimiento a los tres meses y luego a dos años encontró la efectividad del programa incluso a largo plazo de este tipo de intervención en el desarrollo de la competencia escrita, se

valora el tiempo dedicado a la escritura, sobre todo, a la planificación (dos sesiones). Se reclama la necesidad de integrar modelos de instrucción en el tratamiento de la composición escrita a diferencia de otros centrados exclusivamente en la automatización de procesos cognitivos, fundamentalmente del dominio metacognitivo, estratégico y autorregulado.

El trabajo académico de revisión sobre modelos didácticos de Sánchez (2010); *Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales*, tuvo como propósito: evidenciar las ventajas de adoptar una escritura colaborativa basada en el texto como proceso que pasa por diferentes fases creativas y un modelo pedagógico que centra su atención en el estudiante. El autor revisa el modelo tradicional de la enseñanza de la escritura en la clase de lengua extranjera entendida como producto, para posteriormente mostrar las ventajas de centrarse en el proceso. Los resultados de esta investigación de corte documental, demuestran que la expresión escrita se define como una destreza en la que desarrolla un proceso comunicativo (emisor – mensaje escrito – receptor). Indica que en la enseñanza tradicional el profesor se convierte en receptor – evaluador último que realiza abundantes enmiendas y correcciones ininteligibles a los ojos del aprendiz con glosas poco claras e imprecisas no correspondientes con el nivel real de lengua del estudiante, como consecuencia el escrito no trasciende más allá de la tarea obligatoria que el aprendiz debe completar fuera del ámbito académico. Es decir, que la actividad escrita no se concibe como un mensaje creado con una intencionalidad específica para un lector concreto. Considera a la escritura colaborativa procesual como una actividad que promueve la destreza de los aprendices en la planificación, la confección de borradores y la revisión periódica y cooperativa, así como el conocimiento del lenguaje, el contexto y la audiencia para convertir en escritor cada vez más autónomo y competente que corrige sus propios vicios por cuenta propia.

1.1.2. Antecedentes sobre el enfoque comunicativo textual

El artículo de Madrigal (2009), titulado *La enseñanza de la expresión escrita en el método comunicativo mediante el enfoque al proceso*; describe

claramente cómo las actividades que se realizan en las fases del enfoque procesual se pueden integrar a las estrategias del enfoque comunicativo, permitiendo la multidisciplinariedad para el logro de una escritura más eficaz.

El artículo de Escudier, Iribe, Niemalä y Piatti (2013) titulado *Lengua y producción de textos: un cambio de foco en la enseñanza de la asignatura*, busca un cambio en la enseñanza a través del uso del enfoque comunicativo, en el que la gramática es abordada desde la reflexión y la acción a fin de que los estudiantes adquieran el control de su propia producción. Este trabajo realizado bajo la metodología cualitativa reformula los contenidos de la asignatura de lengua y producción de textos del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad de la Plata (Argentina). Las autoras refieren que un curso de lengua desde este enfoque es un curso de textos, donde la comprensión y producción responden a ciertos fines comunicativos que, a su vez, reclama una elaboración planificada de las actividades destinadas a la reflexión y producción.

La investigación de Segura y Kalman (2007), *La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en la primaria*, muestra la aplicación de dos preceptos del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza del español en sexto grado de primaria en México: los usos sociales de la lengua escrita y las formas de interacción. Este estudio realizado con metodología cualitativa, con planteamientos etnográficos y la lectura interpretativa de eventos comunicativos reconoce que el uso del enfoque comunicativo implicó una reorientación didáctica, como el replanteamiento de las actividades de aprendizaje, la inclusión de materiales de lectura y escritura variados y auténticos en el aula; así como, los usos sociales y las diversas formas de interacción de reciprocidad y colaboración. Esto permitió que las estudiantes hicieran uso de sus conocimientos previos y se apropiaran de los procesos que vivenciaron y los productos que crearon; a su vez, la organización de actividades enriqueció la práctica docente orientada a la alfabetización académica.

El artículo *La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera* (Livingstone y Ferreira, 2009) busca evidenciar cómo se aplican los principios metodológicos de

los enfoques didácticos (‘enfoque por tareas’ y ‘aprendizaje cooperativo’) en el diseño de contextos presenciales para el desarrollo e implementación de un módulo de enseñanza. La investigación de tipo cuasiexperimental longitudinal con pretest y posttest sin grupo control tuvo como objetivo principal mejorar la competencia lingüística y comunicativa de 18 estudiantes, con un rango de edades entre 18 y 22 años, procedentes del nivel intermedio de la Universidad Estatal de St. Cloud, Minnesota, EE.UU., que radicaban en Chile en la modalidad de intercambio estudiantil con fines de mejorar su español como LE. La investigación se ejecutó en la Universidad de Concepción y encontró un incremento en el aprendizaje de determinados conocimientos del español como lengua extranjera, con mejoras en la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes sin sacrificio de la exactitud gramatical; por lo que se recomienda el diseño de módulos de enseñanza con modelos metodológicos mixtos para las cuatro habilidades lingüísticas. Por otro lado, señala que los profesores deberían actualizar y mejorar sus prácticas docentes llevando a la experimentación las nuevas metodologías y enfoques didácticos del español como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, en enfoque cooperativo ya que se ha comprobado la efectividad de esta metodología. Considera que la tarea constituye el eje vertebral de la enseñanza. El módulo fue diseñado siguiendo las pautas de Zanón en su libro *La enseñanza del español mediante tareas* de 1999 para el enfoque por tareas, conformado por seis pasos: el tema, la tarea final, los objetivos, los contenidos lingüísticos y temáticos, la secuenciación de tareas conducentes a la tarea final y la evaluación.

En el ámbito nacional, también el MINEDU (2004, 2006, 2008, 2010, 2013a, 2013b) ha venido asumiendo progresivamente el enfoque comunicativo para el desarrollo de las capacidades del área de comunicación. Hacer referencia a lo comunicativo implica considerar la función fundamental del lenguaje, siempre en situaciones comunicativas reales, con interlocutores auténticos. El MINEDU (2004, 2006, 2008) sustenta que el área de Comunicación tiene como propósito fundamental desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes y ha estructurado el área en tres grandes bloques (expresión y comprensión oral, comprensión de textos, producción de textos). Esta misma entidad ha reformulado

el área de Comunicación, a través de la R.M. N° 199-2015-MINEDU, que modifica parcialmente el Diseño Curricular Nacional (DCN) respecto a las competencias, capacidades e indicadores. En tal sentido, ha especificado que las competencias del área de Comunicación son: 1) Comprende textos orales, 2) Se expresa oralmente, 3) Comprende textos escritos, 4) Produce textos escritos, 5) Interactúa con expresiones literarias.

1.1.3. Antecedentes sobre el enfoque por competencias en el contexto de la producción de textos académicos

El enfoque por competencias es uno de los asuntos que ha ocupado y centrado el interés de un gran número de investigaciones con enfoque multidisciplinario. A finales de 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) inició el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) con el fin de brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto, realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, pero identificó también desafíos universales de la economía global y otros como el uso del lenguaje y el desarrollo de la capacidad de adaptarse al cambio, de aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica (Marco, 2008).

Es así que muchos países de la comunidad europea, por ejemplo, España ha fijado dentro de las competencias clave el desarrollo de la competencia comunicativa como prioridad para la convivencia armónica en el siglo XXI. Además, las políticas educativas promovidas por muchos países toman en cuenta el enfoque por competencias.

En el ámbito universitario existen referentes como el Proyecto Tuning Europa (2000) y el Proyecto Tuning América Latina (2004) que consideran entre las competencias genéricas a la Comunicación oral y escrita en la propia lengua.

En Perú existen claras intenciones y políticas de implementación de parte del Estado, por ello se fijó como meta de desarrollo educativo a las competencias o aprendizajes fundamentales, en el marco del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 (CNE, 2007, p.66). Estos aprendizajes fundamentales se vienen sometiendo a consulta a partir del 2012 y para su implementación el MINEDU ha elaborado las rutas de aprendizaje (MINEDU, 2013a, 2013b). Anterior a los aprendizajes fundamentales (MINEDU, 2014a, 2014b) y a las rutas de aprendizaje, el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular –DCN (MINEDU, 2004, 2006, 2008) era el documento normativo que guiaba el sistema educativo peruano en materia curricular. De idéntico modo, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica –IPEBA (2011) como órgano operador del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) viene trabajando en los aprendizajes prioritarios y comunes que todos los estudiantes peruanos deben aprender en la escuela, conocidos como estándares nacionales de aprendizaje (IPEBA, 2011, 2013a) y en lo que respecta a la competencia comunicativa se ha elaborado el mapa de progreso de escritura (IPEBA, 2013b), mapa de progreso de lectura (IPEBA, 2013c) y el mapa de progreso de comunicación oral (IPEBA, 2013d).

En concordancia con las ideas expuestas, en nuestro país, la exigencia y política según el PEN al 2021 –relacionadas con esta investigación - son: transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica mediante la búsqueda y la introducción de nuevos criterios y prácticas de buena enseñanza, así como la difusión y promoción de enfoques pedagógicos innovadores aplicados con pertinencia cultural (CNE, 2007, p. 74). En este mismo sentido, se persigue el trabajo permanente en equipo, el aprendizaje por indagación, el diálogo, la controversia y el debate constante entre estudiantes y con el docente (CNE, 2007 p. 75); lo que apunta a desarrollar la producción de textos argumentativos por su estrecha cercanía y vinculación con el pensamiento crítico de los estudiantes, priorizando en este caso la producción escrita.

1.1.4. Antecedentes sobre producción de textos académicos: expositivos y argumentativos

En cuanto a la producción de textos académicos, a nivel internacional, precisamente el europeo, se presenta los siguientes estudios: Una tesis doctoral en la Universidad de Barcelona (España) por Atienza (1999), titulado *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*, cuyos objetivos son describir el nivel de competencia textual y configurar criterios explícitos para evaluar los textos brinda algunos lineamientos teóricos para la evaluación de textos escritos con respecto al nivel de discurso académico. Esta investigación con planteamiento metodológico tanto cuantitativo como cualitativo con alcance descriptivo, concluye estableciendo un marco de referencia normativo y un marco de referencia criterial y se ha establecido niveles para juzgar la competencia textual de los escritos expositivos académicos de los estudiantes de enseñanza secundaria.

Por su parte, Álvarez (2010a), de la Universidad Complutense de Madrid, aborda la escritura académica de los alumnos de educación primaria de 12 años de tres centros de la Comunidad de Madrid. Su hipótesis está estructurada en torno a la complejidad de la habilidad de escribir y de que los estudiantes mejoran su competencia escrita en la medida que se explicita el proceso de composición textual. Se persigue hacer consciente al estudiante de la escritura reflexiva, es decir, de las fases y estrategias que comprende escribir textos expositivos o académicos: planificación, redacción propiamente dicha, revisión, edición y exposición. Esta investigación combina metodologías cuantitativas y cualitativas. Analiza los moldes del esquema básico de organización textual, los elementos paratextuales y las regularidades lingüísticas y textuales antes y después del diseño y aplicación de un modelo de secuencia didáctica. Las conclusiones son: la intervención didáctica permite que los estudiantes adquieran mayor conciencia de las particularidades de la escritura académica; la explicitación del proceso de producción de cinco fases favorece la capacidad de escritura escolar y la necesidad de elaborar listas de control para el monitoreo de las prácticas de escritura.

Esta investigación está centrada en los textos expositivos porque los considera los más abundantes y los que más se trabajan a través de las asignaturas del currículo, sin embargo, son los que menos se enseñan de forma explícita. A nivel de marco teórico se describen 118 variables y solo se analizan 26. El autor refiere que quedan para posteriores estudios: variables de tipo sintáctico (conectores oracionales y entre párrafos, tipos y números de oraciones, temporalidad, adjetivación, etc.), cuestiones léxico semánticas (reformuladores, modalizadores, deícticos, repeticiones, etc.), aspectos ortográficos (concordancia, ortografía de la palabra y de la frase), manejo de la documentación (búsqueda y procesamiento), informatividad, cierre, contexto (intención, destinatario). Así como mayor explicitación de estructuras expositivas para un mayor incremento de la competencia expositiva escrita. La intervención didáctica comprende la explicitación de guías para: contexto de escritura, intencionalidad del texto, destinatarios, orientación para buscar información, representación de subtipos o esquemas predominantes, características o regularidades lingüísticas o textuales, revisión, edición. Por último, contempla la necesidad de examinar la efectividad de propuestas como esta en contextos y proceso de escritura en las aulas con fines de mejora de la didáctica de la escritura.

Melero y Gárate (2013) en su artículo *Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes*, explican los resultados de una investigación que asume la escritura como proceso. Describen la intervención educativa en estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en una institución pública de España, situada en una zona urbana de nivel socioeconómico medio-medio y medio-bajo, con una media de edad de 15,4 años. Se proponen hacer un análisis cualitativo de los textos, mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control. De igual modo, se detallan las sesiones de comprensión y escritura argumentativa, 18 en total, de 50 minutos cada una, que comprenden los procedimientos, estrategias de enseñanza, el modelado, la retroalimentación, el andamiaje, la selección de temas motivadores; así como la dimensión cognitivo-conceptual, la dimensión estructural y lingüística de los textos argumentativos. Se destaca también la introducción de los contraargumentos, la mejora de la introducción y el cierre, el uso de

conectores y la integración de los argumentos mediante listado para la elaboración de la conclusión.

El pretest y postest incluyeron una prueba de comprensión argumentativa y otra de escritura argumentativa. Se hizo el análisis estadístico de diferencia de medias y análisis de la varianza. Los resultados indican que la escritura argumentativa mejoró con la intervención; mas no, la comprensión. En esta investigación se tomó en cuenta la argumentación oral (debate oral) sobre temas controvertidos previos a la textualización. Se encontró que la calidad de los contraargumentos va acompañada al mejoramiento de los aspectos organizativos textuales como: progreso en el uso adecuado de los conectores, moduladores de concesión y refutación, conexión de bloques de argumentos y contraargumentos. Las investigadoras opinan que desde la escuela se tiene que presentar tareas que demanden complejidad lingüística para que el resultado sea un texto argumentativo bien hecho.

En el espacio latinoamericano existen experiencias en algunos países. La investigación realizada en Venezuela a nivel de estudiantes universitarios, hecho por Barrieta de Meza y Meza (2005), titulada *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*. Esta investigación de tipo cuantitativa surgió motivada por la preocupación al detectar diversas dificultades de los estudiantes universitarios en el manejo del idioma castellano, específicamente en lo referente a la comprensión lectora y a la redacción correcta y adecuada al nivel académico universitario. En cuanto a la producción textual se encontró: incoherencia lexical vinculada con la correlación verbo – preposición, incoherencia lexical vinculada con la redundancia, incoherencia fraseológica vinculada con errores en el orden sintáctico y propone algunas estrategias para mejorar las destrezas de la redacción. Además, concluye que los factores que intervienen en la redacción errónea presente en los estudiantes universitarios son tres: 1) la falta de definición de un plan de trabajo antes de comenzar una redacción, 2) poca información, dada por el poco interés hacia la lectura, y 3) las incorrecciones idiomáticas.

La investigación *Nosotros argumentamos y... ¿vos? Relato de una experiencia* de Gorodokin y Mercau (2009) está relacionada directamente con una

parte del tema de tesis. Abarca el texto argumentativo, y ha sido desarrollado con estudiantes del nivel básico en Argentina y aplicado e implementado en la asignatura Espacio Curricular Flexible bajo la concepción del trabajo por competencias. Los aportes de esta investigación dan luces para la comprensión de una parte de la variable de estudio: la argumentación. Ya que, hoy en día se hace urgente y necesario desarrollar las capacidades de argumentación de los estudiantes en educación secundaria puesto que existen múltiples razones para ello. El problema planteado aquí se describe así: se expresa que el programa que han implementado exige proporcionar herramientas teóricas y prácticas para que el alumno pueda construir conocimientos, interpretar la realidad y actuar sobre la misma. Para conseguir esta meta y mediante una enseñanza articulada, interdependiente y multidisciplinaria, es preciso incentivar el pensamiento crítico, incrementar la capacidad de análisis de los discursos y propender a la autonomía intelectual. El estudio lo han ejecutado a través de la metodología del taller con apoyo del marco teórico elaborado para el proyecto, lo que les ha permitido crear un espacio de reflexión acerca de las operaciones que se ponen en juego en la codificación y decodificación de textos orales, escritos, gráficos, mixtos. Y las conclusiones a las que han llegado son: a) el trabajo interdisciplinario para abordar el discurso argumentativo, b) la selección y propuesta de temas motivadores (conflictivos y actuales) para la enunciación discursiva del estudiante, teniendo en cuenta las características del adolescente, c) la vinculación de la comprensión/producción, mas no el trabajo por separado, y d) la importancia de desarrollar una cultura del discurso argumentativo, como contribución a la construcción de una sociedad más libre y democrática.

Rotstein de Gueller y Bolasina (2010) comparten los hallazgos encontrados en dos investigaciones sobre concepciones y prácticas de docentes del nivel medio en la ciudad de Buenos Aires, entre sus objetivos están relevar las experiencias de escritura que atravesaron los docentes en su historia personal y escolar, describir las prácticas pedagógicas de escritura y relevar las nociones acerca de la escritura y ubicarlas en los enfoques pedagógicos que circulan en la escuela. La investigación esta contextualizada en la metodología cuantitativa y la utilización del método biográfico que recoge y reconstruye experiencias,

contextos, comportamientos desde la perspectiva del actor. Su trabajo fue con una muestra de 20 docentes de diferentes asignaturas, del ámbito público y privado de 24 a 60 años, con el modo de pesquisa *bola de nieve*, que consiste en ampliar progresivamente la muestra a partir de los contactos facilitados por otros; los instrumentos utilizados son: el relato autobiográfico a partir de una consigna formulada y entrevistas en profundidad. Sus principales hallazgos: la escritura es considerada por los docentes como un medio o ejercicio para. Las tareas de escritura predominantes en la escuela comprenden la respuesta a cuestionarios, hacer síntesis, resúmenes, cuadros comparativos, mapas conceptuales o ficciones, dando cabida a que el estudiante investigue, organice, se apropie y elabore la información. Se considera que la escritura es responsabilidad del profesor de Lengua y Literatura, más no como objeto de conocimiento. Las prácticas pedagógicas están enmarcadas en dejar que el estudiante aprenda a través de la imitación, estímulo o contagio del que sabe, es decir, no plantean procesos de apropiación. Se considera el producto y se deja de lado el proceso. Se recurre muy poco a la reescritura, tampoco consideran la lectura de la producción por sus pares. El docente cumple funciones administrativas y de supervisión ya que reparten tareas y corrigen los escritos enfatizando la corrección de caligrafía, ortografía, gramática y el contenido específico. Se considera la influencia y la intervención de terceros (padres, amigos, abuelos) para la constitución de sujetos que escriben.

La investigación encontró que no se puede hablar de homogeneidad de la escritura en la escuela secundaria porque para unos es considerada *memoria*, *conservación* y para otros, *transcripción*. En cambio, se considera a la escritura como herramienta para evaluar y demostrar los conocimientos que los alumnos saben. Se diferencia la escritura como expresión literaria de la escritura como expresión de pensamiento; es decir, relacionan a la escritura académica con la objetividad, la rigurosidad y la exactitud. Los profesores entrevistados valoran el vínculo con los estudiantes, su preocupación por las problemáticas, su inquietud por mejorar la calidad. Se observó que promueven la escritura en el aula, pero no siempre intervienen y enseñan a escribir en su campo disciplinar.

En el Perú, la investigación de Mesía (2008) *Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: un estudio en un centro preuniversitario*. Esta investigación de tipo cualitativa, llevada a cabo mediante la técnica del *focus group*. Tuvo como objetivos: investigar el proceso de introducción al discurso académico por el que pasan los alumnos del Centro Preuniversitario (CEPREPUC) antes de ingresar a la universidad y conocer qué dificultades presentan estos estudiantes en la articulación de las diferentes voces de la literacidad académica y por qué las tienen; cuya motivación original proviene de la común queja sobre las dificultades de los alumnos para redactar textos formales, como el ensayo. Las conclusiones a las que ha llegado son: para el estudiante el conocimiento científico es “algo que existe”, no algo que se construye; la necesidad de familiarizar al estudiante con la redacción del texto académico en la educación secundaria; repitencia (copia) del conocimiento brindado (leído) sin vinculación con sus propias ideas y que la enseñanza de la redacción de este tipo de textos vaya más allá de lo técnico y explicita por qué se debe articular las ideas del productor del texto con las ideas de las fuentes consultadas, de allí la necesidad de una enseñanza explícita a fin de evitar confusiones para contribuir a una pedagogía de la escritura.

La UMC (2006) en su informe sobre los resultados en producción de textos escritos en el marco de la Evaluación Nacional 2004 ha esbozado importantes recomendaciones y sugerencias pedagógicas para superar las dificultades halladas en la prueba de producción de textos a fin de reducir las deficiencias de los estudiantes y mejorar la enseñanza en lo que compete al desarrollo de la escritura. Así tenemos: planificar el texto análogamente a los escritores expertos para formarse un esquema mental de lo que se quiere escribir, para esto se recomienda al docente que aliente y acompañe al estudiante en la escritura del borrador, vía lluvia de ideas, esquema, mapas mentales, palabras clave o esbozos antes de la versión final; que revise y reelabore el borrador antes de presentarlo a un lector. De idéntico modo que los profesores hagan tomar conciencia de las diferencias entre oralidad y escritura. Igualmente, dado que los estudiantes tienen dificultades para la adecuación a la situación comunicativa se recomienda interrogarse ¿sobre qué voy a escribir? ¿para qué voy a escribir?

¿quién va a leer mi texto?, es recomendable escribir sobre temas que resulte familiar al estudiante o que cuente con el acceso a fuentes bibliográficas y conozca a nivel teórico el propósito o intención, la tipología textual ante una situación concreta; considerar al público lector a fin de utilizar un lenguaje formal e informal; generar ideas, mediante la pregunta ¿qué es lo que sé, o creo saber sobre el tema?, lluvia de ideas o escritura automática; organizar las ideas con coherencia por subtemas y establecer su jerarquía. Respecto al uso de conectores recomienda el desarrollo del aspecto gramatical con pertinencia, funcionalidad e importancia comunicativa; mostrar la variedad de conectores, conciencia del uso de conectores en un texto, lecturas para identificar los conectores y prácticas de ejercitación de nexos; necesidad de composición.

Otras sugerencias o recomendaciones son: dar atención y sentido a la puntuación, en especial al uso del punto seguido para dar la cohesión y coherencia ya que esto facilita la comprensión e interpretación. Aprendizaje de léxico de forma transversal, mediante la deducción del significado por el contexto, sinonimia contextual, crucigramas. Trabajar la ortografía en frases, fragmentos y textos enteros y aumentar la lectura en la institución educativa. Crear situaciones de comunicación. Practicar la co-redacción. Y la corrección como proceso, es decir, de las versiones previas.

Asimismo, la UMC en el informe mencionado y analizando los aspectos evaluados –proceso de composición, adecuación a la consigna, registro, coherencia textual, cohesión textual, adecuación gramatical, léxico y ortografía– nos describe las causas, las mismas que pueden estar relacionadas con aspectos como los siguientes: la escritura no es vista como un proceso que acarrea fases o momentos, sino como producto acabado, no hay claridad sobre contenido y forma de los textos, no se desarrollan las capacidades argumentativas, la exagerada importancia al aspecto normativo de la escritura, la creencia que el texto escrito es un calco de la oralidad, el desconocimiento de la lengua estándar, la insistencia en la gramática desvinculada de la comprensión y producción textual. Además, en el indicado documento se reconoce que las experiencias de evaluación en producción de textos escritos son escasas y a la vez, es un campo poco explorado.

Por otro lado, es pertinente mencionar que se han realizado numerosos estudios en el nivel superior sobre la escritura académica bajo la línea *alfabetización académica*, que a nivel internacional tiene muchos años de implementación y algunas décadas en diversos países latinoamericanos. La alfabetización académica conceptúa a los campos de saber como comunidades discursivas. El conjunto de estas investigaciones está planteado desde la perspectiva cognitiva. A continuación, sintetizamos las más pertinentes:

Carlino (2004) analiza cuatro dificultades que se han hallado en los escritores universitarios inexpertos de los primeros años: no tener en cuenta al lector, desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir, revisar solo la superficie del texto, postergar el momento de empezar a escribir.

Nigro (2006) propone claves para mejorar la comprensión y producción de textos en la universidad y en la escuela media. Para los profesores universitarios propone: cada apunte fotocopiado ha de tener la cita pertinente bien documentada, orientar la interpretación y selección de textos, confrontar autores situándolos sincrónica y diacrónicamente, proponer actividades de escritura y de exposición oral a partir de lo leído, proponer una lista de lectura en base a la elección de los estudiantes, guiar la jerarquización de los contenidos, ante los exámenes parciales, precisar los temas. Para la escuela media de los tres últimos años, propone: pedir la lectura de textos completos de diferentes autores; oponer distintas visiones de un mismo tema, debatirlas, compararlas; insistir en la enseñanza de la argumentación, no abandonar las normas de la lengua española (ortografía, puntuación, citar, gramática); aumentar la extensión de los textos para leer y resumir; usar el paratexto (índice, prólogo, notas a pie de página, estructura del libro); aprender a recurrir a internet como fuente de información, no como fuente de copia arbitraria; que la lengua esté presente en todas las materias y para toda la vida; que los directivos exijan la enseñanza de lengua en todas las materias y que los padres apoyen esto; no dictar clases teóricas, sino enseñar a tomar apuntes; presentar los trabajos escritos en computadora; practicar modos de resumir textos; ayudar a los estudiantes a superarse.

Resultan trascendentes también las investigaciones de Dománico (2008), Escorcía (2011), Fernández y Carlino (2010), Fernández et al (2010), Marín

(2006), Massone y González (2008), Roldán, Vázquez y Rivarosa (2011), Rosales y Vázquez (2011) Ávila, González y Peñaloza (2013); como también a nivel nacional, estudios hechos con el propósito de llevar la investigación al aula de clases Wamuz (2001), Millán (2010), Zúñiga, Leiton y Naranjo (2011). Así mismo, estas investigaciones abarcan e integran problemas particulares dentro de la producción textual académica y tienen diversos productos finales. Metodológicamente han sido trabajados mediante la investigación cuantitativa, investigación – acción participativa e investigación cualitativa. Los aportes más resaltantes son: urgencia que la educación superior sea una continuación del proceso alfabetizador a fin de afianzar lo que ya traen; importancia de la planeación de los escritos a través de la elaboración de esquemas; repensar las tareas de lectura y escritura en los escenarios de enseñanza; la trascendencia de la participación en prácticas de textualización y revisión a fin de asumir una modalidad distinta en la intervención docente; necesidad de contar con aprendizajes previos acerca del lenguaje y la cultura escrita y enseñanza de la escritura académica a través de intervenciones didácticas especialmente diseñadas.

En síntesis, todos los referentes mencionados, demuestran el estado del arte del objeto de estudio. Por un lado, en el plano internacional existen investigaciones que tratan las variables de estudio, pero sin llegar a ser propuestas integrales, sistémicas y viables para la educación secundaria. En tanto que en el plano latinoamericano existen investigaciones que relacionan estas dos variables, el modelo didáctico y la producción de textos, aunque no precisamente la producción del género académico. En el Perú se da una situación similar; es decir, no se han encontrado estudios que relacionen estas dos variables, en las bases de datos consultadas: Latindex, Redalyc, Scielo, Proquest, EBSCO Host, Ebrary, Dialnet y en repositorios de acceso abierto: SISBIB, Cybertesis y otros consultados a través del portal del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC).

1.2. Bases teórico-científicas

1.2.1. Modelos didácticos

El dominio de la disciplina o ciencia a enseñar, tanto como la formación pedagógico-didáctica del formador son igualmente importantes para el desarrollo de competencias en los estudiantes y la consecuente optimización de la enseñanza. La pedagogía como fundamento de la profesión docente y la didáctica como dominio operativo otorgan los principios y criterios teórico metodológicos para la formación de personas y ciudadanos en el siglo XXI, considerando las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora (Álvarez de Zayas, 2004).

En América Latina, durante las últimas décadas, los sistemas educacionales han estado regidos por una tendencia constructivista; la que no ha dado los resultados esperados, por enfatizar o centrarse solo en algunos aspectos del proceso enseñanza aprendizaje, entre ellos el dominio metodológico. No obstante, las investigaciones en ciencias de la educación conjugadas con los notables avances de la ciencia y la tecnología; así como la socioformación, el conectivismo, el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) y las pedagogías emergentes nos dan nuevas luces para enfrentar con mayor solvencia el quehacer pedagógico (Castañeda y Adell, 2013). Es, en este marco, que surgen los modelos didácticos como herramientas para esbozar soluciones a la problemática en el aula.

1.2.1.1. Referentes teóricos de los modelos didácticos

En este apartado se hace referencia a las orientaciones epistemológicas que guían nuestra modelización didáctica, al concepto de modelo didáctico, así como a las características y evolución en el tiempo de los modelos que han surgido y guiado el proceso de enseñanza aprendizaje, en concordancia con la posición epistemológica adoptada; para finalmente extraer los aportes más resaltantes.

El conocimiento humano es una creación o construcción mental y es el lenguaje, precisamente, el instrumento que permite una forma de modelar la

realidad, ya que el hombre cuando abstrae y configura en su mente la acción que va a ejecutar y evaluar se dice que la está modelando.

Antes de entrar en detalles sobre modelización didáctica conviene hacer un deslinde semántico de los conceptos relacionados. Un paradigma agrupa un conjunto de orientaciones para ver la realidad. Una teoría conceptualiza la realidad y busca describirla, explicarla o hacer predicciones. El modelo busca representar y abstraer la realidad para orientar el quehacer pedagógico. La estrategia destaca la acción para el logro de metas (Sepúlveda y Rajadell, 2001).

Son distintos los aportes e ideas provenientes de investigaciones que han contribuido a la comprensión de los modelos didácticos. Así pues, la propuesta planteada por Flechsig y Schiefelbein (2003) refiere que en América Latina ha prevalecido el modelo frontal de enseñanza porque se conocen pocos modelos y los que se estudian en los centros de formación se usan poco o no se usan de forma adecuada. Los autores indicados ofrecen una sistematización y un amplio panorama de los diversos tipos de didácticas que se pueden seleccionar para generar un cambio en el aula. El taller educativo y proyecto educativo resultarían ser los más pertinentes a nuestra realidad y a nuestros propósitos.

Para Ramírez (2010, p. 11) la modelización “consiste en destacar aquellos elementos vinculados a un fenómeno que lo caracterizan mejor, para luego establecer los lazos dinámicos que los unen”. El mencionado autor sostiene además que se debe ser prudente en la selección de los elementos y las reglas que determinan estos elementos. Una buena selección de los elementos se hace desde la incursión en el proceso de enseñanza aprendizaje con base en determinadas teorías.

La modelización didáctica no solo busca analizar los elementos más pertinentes, las partes o componentes de un todo, sino también encontrar las relaciones. Desde la concepción epistemológica sistémica, realista y científicista de Bunge (2008, p. 9) “los objetos en cuestión, lejos de ser simples o de estar aislados, son sistemas o partes de sistemas”, con características particulares como: su composición o conjunto de sus partes, su entorno, su estructura y su

mecanismo. Bunge (2009, p. 60) considera, además, que “la visión sistémica de la sociedad es la alternativa a las dos visiones más difundidas: el globalismo (holismo) y el individualismo (atomismo)”.

Concordante con estas ideas, el enfoque sociocultural trata a la lectura y la escritura como prácticas situadas, ideológicas, cambiantes y múltiples. Esta perspectiva proviene de la lingüística etnográfica. Conocida como los “*nuevos estudios de literacidad*”, empezó a desarrollarse desde la década de 1980 en Inglaterra y en Estados Unidos. Como señala Zavala (2009), “en España, Cassany ha introducido esta corriente como la perspectiva sociocultural de la lectura y escritura”. Se caracteriza porque observa la diversidad de comunidades letradas (escuela, hogar, calle, etc.) y trata de entenderlas de manera global. Las formas de leer y escribir cambian en cada comunidad, ya que cada una de estas comunidades desarrolla prácticas letradas particulares con rasgos distintivos e ideología (propósito, opción política del autor, conocimiento, valores y actitudes que comparten los miembros de una comunidad). Según Cassany y Castellà (2010, p. 354), “la orientación sociocultural de la lectura y la escritura (o literacidad) sugiere que leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes”. Cassany y Morales (2009, p. 112) señalan que “leer y escribir son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social”. Bajo esta visión sociocultural, ser un buen estudiante de secundaria es saber leer y escribir textos académicos. Del mismo modo, como refiere Álvarez (2010b) los textos expositivos y argumentativos son abundantes en los contextos académicos y paradójicamente no se enseñan en la educación básica. En resumen, la concepción sociocultural es una visión más global, amplia, rica y diversa de la lectura y escritura.

Esto nos ha permitido observar lo limitado que resultan ser algunos estudios didácticos (antecedentes); ya que, o están centrados en un aspecto particular o ven la totalidad, pero sin la posibilidad de explicar desde su estructura y su mecanismo. Los estudios particulares son efectuados por teóricos (lingüistas o filólogos, psicólogos, entre otros); mientras que los estudios sobre didáctica,

aunque escasos son propuestos por educadores. En síntesis, la perspectiva sistémica unida al enfoque sociocultural y socioformativo nos permite dar una explicación racional a la didáctica de la escritura académica en términos de competencia.

De otro lado, los aportes del pensamiento complejo (Morin, 1995, 1999, 2000, 2004, Morin, Ciurana y Motta, 2002) a la educación y al estudio de las competencias nos ayudan a tener una mirada global estableciendo relaciones internas y externas entre las partes o componentes de la didáctica, desde múltiples perspectivas sobre la realidad. En otros términos, el pensamiento complejo nos permite actuar con integralidad desde una perspectiva amplia o perspectivas múltiples (sistémica, sociocultural, socioformativa) que grafican una mejora de la realidad, buscando trascender las visiones y actuaciones reduccionistas.

Del mismo modo, otra de las valiosas contribuciones para el mejoramiento de la didáctica con fines de introducir cambios en el aula y optimizar la práctica pedagógica son los aportes de la socioformación (Tobón, 2010, 2013, 2014). La socioformación es un enfoque que viene desarrollándose a partir de las contribuciones de diversos investigadores latinoamericanos y europeos, que busca innovar los procesos educativos para que “estén a la altura de los grandes retos de la humanidad, buscando que la formación integral y el desarrollo de las competencias se genere desde el proyecto ético de vida” (Tobón, 2014, p. 106). De igual modo, este enfoque busca la deconstrucción de los modelos mentales arraigados en las personas que impiden la innovación. Entre los principales aportes de la socioformación tenemos: educación de calidad, gestión del talento humano, proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, afrontar retos o problemas del contexto.

Por otra parte, Siemens (2004), Castañeda y Adell (2013) refieren que el conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital –época en que estamos viviendo – de gran impacto en la educación actual. Entre sus principios están: a) el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones; b) la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave; c) la capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un

momento dado, d) la actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje; y e) la toma de decisiones es un proceso de aprendizaje en sí misma. Aunque los detractores del conectivismo sostienen que más que una teoría del aprendizaje es una visión pedagógica. En todo caso, el conectivismo resalta los postulados teóricos de la teoría sociocultural de Vigotsky y del pensamiento complejo. Uno de sus aportes impactantes respecto al aprendizaje es que está distribuido en redes y no es exclusivo de nuestras redes neuronales.

El Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK por sus siglas en inglés). Es un marco de entendimiento sobre lo que debería hacer o saber un profesor eficiente en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de la sociedad del conocimiento. Este modelo sobre las formas de pensamiento del profesor fue propuesto inicialmente por Shulman en 1986, en la Michigan State University. Él definió cómo dialogan dos formas de pensamiento: el conocimiento disciplinar (del contenido) y el conocimiento pedagógico. Posteriormente, el modelo ha sido enriquecido por Punya Mishra y Matthew Koehler. Estos investigadores agregan el conocimiento tecnológico y el contexto a la conjunción de los dos saberes anteriores. Por consiguiente, a la conjunción integradora de los saberes provenientes de la disciplina, la pedagogía y la tecnología es lo que se conoce como TPACK, que sirve como telón de fondo para diseñar actividades didácticas en el contexto actual.

Las pedagogías emergentes según Castañeda y Adell (2013) son el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, aún no sistematizadas, en torno al uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación. Entre sus tendencias podemos mencionar: a) visión de la educación más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades, entendida como oportunidades para entender y actuar en el mundo, b) van más allá del aula aprovechando las herramientas digitales y los recursos, c) fomento del aprendizaje colaborativo y la creatividad, d) potenciación del aprender a aprender y la metacognición, y e) las actividades y tareas escolares son experiencias significativas y auténticas. En consecuencia, la masificación de internet, el aprendizaje informal y el desarrollo

de conceptos *en la nube*, *web social* y *en tiempo real*, entre otros, exigen innovaciones en el aprendizaje para superar el reto de las teorías del aprendizaje. Hoy se requiere activar el conocimiento adquirido en el contexto mismo de aplicación; y de no ser posible, la habilidad de conectarse a medios externos es una habilidad vital (Siemens, 2004). Pues, hoy en día el saber se deposita en la nube y en dispositivos electrónicos cada vez con mayor capacidad de almacenamiento. Almacenamiento externo que empezó desde hace muchos años; fue el libro, símbolo de la educación escolar de siglos pasados, el que colocó los recuerdos de las personas en páginas. Es decir, hemos transitado de la cultura oral (mente oral) a la cultura escrita (mente letrada) y estamos en la cultura digital (mente digital) con nuevas exigencias (Sagástegui, 2011; Cassany, 2012).

Ya en el ámbito de los modelos didácticos, como refiere López (2008, p. 37) el concepto de modelo didáctico aparece en la didáctica “como muestra o estereotipo de posibles alternativas de enseñanza”. De igual modo, este autor señala que, con los modelos didácticos sucede lo mismo como con cualquier otro modelo, que al ser una interpretación de la realidad su validez se restringe a un determinado campo de aplicación. Sin embargo, como sustenta García (2000, p. 1), un modelo didáctico puede ser “una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos "separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular, (...) y por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas...”

Diversos autores abordan el concepto de modelo didáctico, así pues, un modelo didáctico:

Es un conjunto de principios de carácter educativo, fruto del saber académico y de la experiencia práctica, que sirven para definir los objetivos educativos y pretenden orientar los procesos de enseñanza aprendizaje que se producen en el aula (...) se trata del conjunto de ideas o preconcepciones sobre las que el profesorado fundamenta su práctica docente. Todo profesor, de forma más o menos consciente,

se adscribe, desde el punto de vista disciplinar, a determinadas posturas teóricas y, por otro lado, sigue unos principios educativos. Larriba (2001, p. 76)

El indicado autor explica que los marcos curricular y epistemológico confluyen en la didáctica de la disciplina y fruto de ellos el profesor elabora explícitamente una serie de principios educativos que configuran su modelo didáctico para la toma de decisiones sobre las finalidades u objetivos, la secuenciación de contenidos, el método, las estrategias y los procedimientos para la evaluación.

Para Escudero (1981), citado en López (2008), un modelo didáctico es una construcción que representa de forma simplificada la realidad o fenómeno con el propósito de delimitar algunas de sus dimensiones o variables y aportar datos a la progresiva elaboración de teorías.

López (2008) considera que fue Brady quien en la década de los ochenta realiza una aproximación al concepto de modelo de enseñanza aprendizaje en cuanto a las variables: fundamentación teórica, el proceso de diseño de la enseñanza que le es característico, su desarrollo en el aula, el papel que ocupa el profesor en el mismo y el tipo de evaluación del proceso que promueve.

Por su parte, Mayorga y Madrid (2010) afirman que los modelos didácticos más pertinentes son aquellos que inciden en el aprendizaje del alumno, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo.

Los modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza aprendizaje, históricamente han sido caracterizados y agrupados en cuatro, por Porlán en la década de los noventa (López, 2008). Posteriormente, otros autores entre ellos García (2000), Mayorga y Madrid (2010) han enriquecido y aportado a esta clasificación. Estos cuatro modelos son: modelo didáctico tradicional o transmisivo, modelo didáctico tecnológico, modelo didáctico espontaneísta-activista y modelo didáctico alternativo o integrador.

En seguida, se explican las características distintivas de cada uno de estos modelos; tomando como referencia a García (2000), López (2008), Mayorga y Madrid (2010).

Modelo didáctico tradicional o transmisivo. Este modelo está centrado en el profesor y en los contenidos. Concibe la enseñanza como transmisión de conocimientos, el aprendizaje como acumulación de conocimientos, al profesor como transmisor. El educando, los aspectos metodológicos, el contexto están relegados a un segundo plano. El libro de texto es la única fuente de información, basados en el enfoque de decir el conocimiento ya que el contenido “viene dado”, desde una perspectiva enciclopédica de carácter acumulativo y fragmentado. La referencia única es la disciplina, la asignatura. Las actividades están constituidas por una serie de ejercicios. La metodología está sustentada en la exposición clara y ordenada del maestro y la escucha del educando. El desarrollo de la clase se da a través de la presentación y explicación del tema, la aplicación de una práctica y solución de una prueba. La evaluación se concentra en la repetición de los conocimientos básicos, principalmente de tipo conceptual.

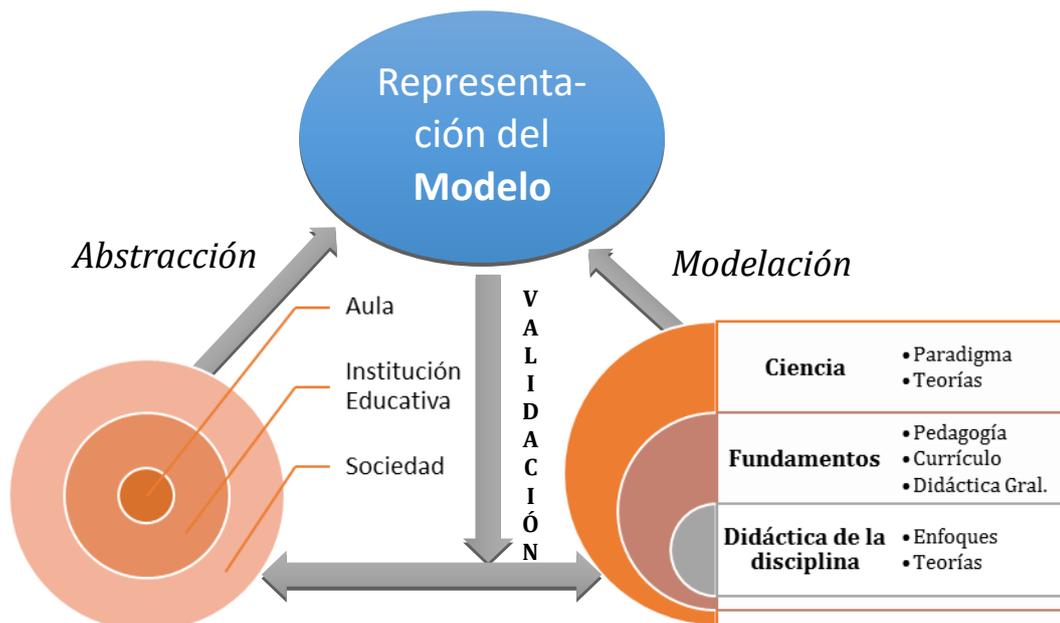
Modelo didáctico tecnológico. Es la denominación de un intento de superación del modelo didáctico tradicional. Se concibe la enseñanza como una ciencia aplicada. La enseñanza está centrada en el logro de objetivos, con una programación detallada. La metodología está centrada en los métodos de la disciplina. El profesor es un técnico que ejecuta propuestas metodológicas construidas por especialistas. El papel del profesor consiste en la exposición, en la dirección de las actividades y el mantenimiento del orden. Ya existe mayor preocupación por la teoría y la práctica. La evaluación está centrada en la medición de los aprendizajes.

Modelo didáctico espontaneísta-activista. Este modelo busca educar al alumno vinculado a un contexto del cual forma parte. El contenido aprendido por el alumno está ligado a los intereses, experiencias y presentes en el entorno. Dentro de este modelo se incluye al *modelo socrático* con la mayéutica como forma de comunicación y diálogo entre docente y discente; el *modelo comunicativo-interactivo*. La metodología está basada en el “descubrimiento espontáneo” y la realización de múltiples actividades de carácter abierto y flexible. El papel del estudiante es ser protagonista. El papel del profesor es coordinar la dinámica de la

clase como líder social y afectivo. La evaluación está centrada en las destrezas, atiende al proceso, mediante la observación directa y análisis de trabajos.

Modelo didáctico alternativo o integrador. Denominado modelo didáctico de investigación en la escuela. Tiene como propósito entender el mundo y actuar en él. El conocimiento integra diversos referentes disciplinares. El papel activo y participativo del estudiante en la construcción y reconstrucción del conocimiento. El papel del profesor es ser coordinador de procesos e investigador en el aula. La metodología está basada en la investigación desarrollada por el estudiante con ayuda del profesor; este es el mecanismo para la construcción del conocimiento, a partir del planteamiento de problemas. La secuencia está dirigida al tratamiento de problemas. La evaluación involucra la toma de decisiones con fines de retroalimentación y se realiza mediante diversidad de instrumentos. Dentro de este modelo se incluyen el modelo activo situado, el aprendizaje para el dominio, el modelo contextual y el modelo colaborativo.

De los presupuestos teóricos explicados anteriormente, considerando el contexto actual, podemos deducir que el docente extrae, selecciona o formula las competencias a enseñar; diseña la secuencia didáctica, las actividades, estrategias, recursos e instrumentos de evaluación a partir de una representación mental de la realidad (Institución Educativa [aula] – Sociedad), basado en los fundamentos, enfoques y teorías de la Pedagogía, la Didáctica general, la Didáctica de la disciplina; bajo ciertas orientaciones o consideraciones epistemológicas (Véase Figura 1).



Fuente: Elaboración propia a partir de Núñez y Palacios (2009, pp. 89 - 110).

Figura 1. Proceso de modelización didáctica.

La institución educativa, específicamente el aula, constituye la realidad educativa que se enmarca en una realidad social. La institución y el aula tienen que dar respuesta a las demandas, intereses, necesidades de la sociedad, es decir, responder al encargo social a través del proceso de enseñanza aprendizaje; amparados en principios antropológicos, axiológicos y éticos. Los soportes científicos vienen dados por los enfoques, las teorías que se materializan en la didáctica de la disciplina, la que será enriquecida con los fundamentos provenientes de la pedagogía, del currículo, de la didáctica general; bajo orientaciones epistemológicas conformadas por principios, teorías y leyes científicas. Las relaciones entre la realidad y la ciencia determinan el proceso dinámico de modelización didáctica; por consiguiente, el modelo didáctico será válido en cuanto resuelva la problemática identificada.

1.2.1.2. Estructura de los modelos didácticos

En las últimas décadas, dadas las exigencias y requerimientos de la sociedad del conocimiento a la escuela, resulta muy importante reflexionar sobre el modelo vigente en la educación básica con la

finalidad de adoptar el papel de educador no sólo mediador o facilitador, sino además problematizador, asumiendo la propuesta de profesor investigador de Stenhouse y Elliot; y de la creación de comunidades profesionales de aprendizaje en la escuela (Krichesky, 2011). Es decir, mostrando situaciones significativas del contexto, desafiando las capacidades del estudiante, haciendo demostraciones, tratando de relacionar los aprendizajes con la vida real de los estudiantes, con su contexto inmediato; o como se reclama frecuentemente en la enseñanza del área de comunicación llevando al aula situaciones reales de comunicación.

Por ello, se tiene que tener en cuenta las bases epistemológicas para una didáctica trascendente (Moreno, 2006), las que pueden resumirse y adaptarse así: a) reconceptualización y redefinición de la educación con base axiológica y ética a cuya concreción debe orientar la didáctica; b) examen de la pertinencia del proceso, es decir, la aplicación de la primera ley de la didáctica (Álvarez de Zayas, 2004), de manera que redefinida la educación en función y en términos de la naturaleza humana, se *asegure su relación con el medio*, pero no para adaptarse a él sino para transformarlo y humanizarlo en todas sus dimensiones; c) planificación curricular en función del perfil del estudiante, sobre la base del perfil de persona; d) los conocimientos no se transmiten sino que se “elaboran” en un proceso sociocognitivo; y e) comprensión del proceso enseñanza aprendizaje con una visión integral, como una unidad indivisible a través del trabajo por competencias porque “si se desea preparar realmente para la vida, si la intención es de conseguir aprendizajes significativos, es necesario garantizar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes” (Moreno, 2006, p. 43).

La modelización didáctica responde a una concepción previa de modelo pedagógico, al contexto o realidad, al modelo curricular, a la formación humana, a las intencionalidades de cada país, región o institución que se asuma. De allí la existencia de diversas metodologías, componentes y sustentos teóricos. De igual modo, un modelo didáctico tiene un objeto de enseñanza aprendizaje preciso; en nuestro caso, la enseñanza aprendizaje de las competencias de escritura académica en educación secundaria.

Una alternativa para estructurar modelos didácticos puede seguir el siguiente itinerario: a) fundamentos teórico-científicos, b) características y c) secuencia didáctica. Los fundamentos están dados por los más destacados aportes de las diversas ciencias destinados al proceso formativo del hombre. Entre ellos, la filosofía, la antropología, la psicología, la sociología, la axiología, entre otros; concretados en el modelo pedagógico, el modelo curricular y concepción didáctica. Las características precisan aquellos rasgos de los sujetos que intervienen (estudiante, profesor, profesor-estudiante), de los procesos que se siguen y de la secuencia didáctica. La secuencia didáctica es la manifestación externa del modelo didáctico y está constituido por el conjunto interrelacionado de fases o momentos que integran o componen la sesión de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, Álvarez de Zayas (2004) refiere que son nueve los componentes del proceso didáctico: el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el resultado, el método (la forma, el medio) y la evaluación. Este mismo autor los clasifica en dos: los componentes de estado y los componentes operacionales del proceso de enseñanza aprendizaje. Las características propias del movimiento de los componentes, es decir, el proceso o mecanismo es explicado mediante dos leyes pedagógicas o leyes didácticas generales: el primero, la relación entre el medio social y el proceso de enseñanza aprendizaje y el segundo, la relación entre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje. Las relaciones son las que establecen las leyes de la didáctica. Al respecto, Álvarez de Zayas (2004, p. 41) afirma que “conocer y aplicar conscientemente los nueve componentes y las dos leyes el profesor puede dirigir como un todo el proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto” en sus tres dimensiones y funciones: instructiva, educativa y desarrolladora.

Respecto a los componentes, Álvarez de Zayas (2004, pp. 39-40) señala que el problema es “la situación que presenta un objeto, en relación con el medio externo, y que genera en alguien una necesidad”, es el porqué. El objeto, es “la parte de la realidad portador del problema”. El objetivo es “la aspiración que se pretende lograr en la formación de los ciudadanos del país”, es el para qué. El contenido es el qué, es decir, la rama del saber, ciencia o parte de ella o de varias

interrelacionadas. El método es el camino o vía para lograr el objetivo, es el cómo. La forma son los aspectos organizativos más externos, el tiempo, el número de estudiantes en el aula en un momento determinado, las relaciones entre profesor y estudiantes, es el dónde y cuándo. El medio son los objetos: pizarra, tiza, laboratorio, proyector, etc., es el con qué. El resultado es el estado final que manifiesta el objeto al finalizar el proceso. El resultado “se corresponde con el grado de dominio que posee el escolar del objeto de estudio mediante el cual ha alcanzado cierto grado de preparación”. La evaluación es la “medida de las transformaciones que se lograron alcanzar en relación con el objetivo propuesto”. Según el indicado autor estos componentes por su importancia son categorías del proceso enseñanza aprendizaje.

Sistémicamente, el proceso de enseñanza aprendizaje contempla tres etapas: la planificación (diseño u organización), la ejecución y la evaluación. Sobre esto, Álvarez de Zayas (2004, p. 165) considera que “todo proceso consciente tiene, en su desarrollo, tres grandes etapas o eslabones, el diseño, la ejecución y la evaluación, lo cual también es válido para el PEA”. Al interior de la ejecución, el indicado autor encuentra otro conjunto de etapas o eslabones para la apropiación de habilidades por los escolares. Con referencia a la ejecución del proceso, indica que “se entiende por etapa o eslabón cada uno de los estadios en que se desarrolla la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje, que se caracteriza por los distintos momentos o tipo de actividad que desarrollan los estudiantes” (Álvarez de Zayas, 2004, p.180). Esta secuencia de pasos es: introducción del nuevo contenido, asimilación del contenido, dominio del contenido, sistematización del contenido, evaluación del aprendizaje.

Desde la perspectiva socioformativa, los principales componentes de una secuencia didáctica por competencias son: situación problema del contexto, competencias a formar, actividades de aprendizaje y mediación de la enseñanza, evaluación, recursos, proceso metacognitivo (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 22; Pimienta, 2011, p. 82).

Considerando los aportes de los modelos didácticos descritos anteriormente y las ideas precedentes. A continuación, se plantean los

componentes, una breve descripción y las interrogantes para la estructuración de un modelo didáctico por competencias (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Elementos que componen un modelo didáctico por competencias

Componente	Descripción	Interrogantes
Propósito y fines	Finalidad del desarrollo de competencias	¿Por qué y para qué se desarrolla competencias en el contexto actual?
Educador	Rasgos que caracterizan al educador	¿Quién enseña? ¿Cómo enseña?
Estudiante	Rasgos que definen al estudiante	¿Quién aprende? ¿Cómo aprende?
Educador – estudiante	Relaciones interpersonales entre educador-estudiante	¿Cómo es la relación educador-estudiante para la formación por competencias? ¿En qué ambiente?
Saberes	Saber ser/saber convivir, saber hacer, saber conocer.	¿Qué saberes fundamentales moviliza la competencia?
	Competencias, aprendizajes esperados, indicadores. Niveles de dominio, resultados de aprendizaje.	¿Cómo se formulan las competencias?
Secuencia didáctica	Actividades interrelacionadas según fases o etapas	¿Cuál es el proceso que se sigue para formar por competencias?
Metodología	Métodos, estrategias, técnicas, formas, procedimientos	¿Cómo se desarrollan las competencias?
Recursos didácticos	Recursos, medios y materiales	¿Con qué se desarrollan las competencias?
Evaluación	Concepción de evaluación, tipos de evaluación, metodología, instrumentos, fines evaluativos. Niveles de desempeño.	¿Qué, cómo, con qué y por qué se evalúa las competencias?

Fuente: Elaboración propia a partir de García (2000), Mallart (2001), López (2008), Mayorga y Madrid (2010), Tobón (2013, 2014)

1.2.1.3. Fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos de la producción de textos en la educación secundaria peruana

Antes de entrar en detalles sobre los fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos que rigen la educación secundaria peruana,

veamos cómo aparece la enseñanza aprendizaje de la comunicación frente a la de otros países del contexto latinoamericano.

En el marco del desarrollo del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, coordinado por la OREALC/UNESCO; el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) ha efectuado el análisis curricular (UNESCO, 2013) de los catorce países participantes: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Dos han sido los objetivos: 1) analizar los documentos oficiales del currículo y otros materiales, identificando elementos comunes en pos de definir una estructura de prueba común para todos los países en sus áreas de evaluación: lenguaje (lectura y escritura), matemática y ciencias naturales; 2) permitir la comparación de los currículos entre los países participantes. El análisis curricular está orientado por una categoría común: el desarrollo de “habilidades para la vida” que según la UNESCO es el centro de la educación de calidad para todos (Véase Tabla 2).

En cuanto al área de lenguaje, es decir, a la competencia lingüística en lectura y escritura, en relación a las capacidades esperadas de tercer y sexto grado de educación primaria, según el Diseño Curricular Nacional (Currículo intencional), el estudio arroja los siguientes resultados:

Tabla 2. Situación pedagógica-curricular del área de comunicación en 14 países de América Latina y el Caribe. Período 2005-2011

País	Dimensión disciplinar	Dimensión pedagógica	Dimensión evaluativa
Argentina	Discursivo/textual/ pragmático	Enfoque mixto: Psicogenético y sociocultural, lingüístico oracional, comunicativo/textual discursivo	Contenidos y capacidades Contenidos y desempeños.
Brasil	Textual/pragmático/ discursivo	Enfoque mixto: Psicogenético/ sociocultural. Enseñanzas: Lingüístico/cognitivo/ discursivo. Organización de los aprendizajes: conocimientos, competencias, habilidades y actitudes.	Competencias y habilidades.
Chile	Funcional- comunicativo	Enfoque mixto: Psicogenético/ sociocultural. Enseñanzas: comunicativo-textual. Organización de los aprendizajes: por contenidos y habilidades.	Contenidos y habilidades
Colombia	Comunicativo- Discursivo	Enfoque mixto: Psicogenético/ sociocultural. Enseñanzas: textual- discursivo. Organización de los aprendizajes: por competencias y habilidades.	Competencias y habilidades
Costa Rica	Constructivista	Enfoque pedagógico: Psicogenético/ sociocultural. Enseñanzas: comunicativo. Organización de los aprendizajes: por habilidades comunicativas.	Contenidos y habilidades
Ecuador	Textual/ pragmático	Enfoque pedagógico: Psicogenético y sociocultural. Enseñanzas: comunicativo. Organización de los aprendizajes: destrezas con criterios	Contenidos y habilidades

		de desempeño.	
Guatemala	Comunicativo mixto (Estructural- funcional-textual/ pragmático)	Enfoque pedagógico: interactivo/ constructivista mixto (entre la visión psicogenética del aprendizaje y la sociocultural). Organización de los aprendizajes: por competencias. Enseñanzas: enfoque comunicativo.	Competencias Estándares alineados a las competencias de grado.
Honduras	Textual-pragmático	Enfoque pedagógico: psicogenético/ sociocultural. Enseñanza: comunicativo textual	Competencias
México	Textual-pragmático	Enfoque pedagógico: Psicogenético/ sociocultural. Enseñanzas: Textual pragmático; comunicativo-textual. Organización de los aprendizajes: por conocimientos y actitudes y habilidades comunicativas	Contenidos y habilidades
Panamá	Estructural-funcional	Enfoque pedagógico: Psicogenético/ sociocultural Interactivo-constructivista. Enseñanzas: comunicativo/ textual.	Competencias
Paraguay	Textual-pragmático	Enfoque pedagógico: Sociocultural. Enseñanzas: comunicativo. Organización de los aprendizajes: por habilidades comunicativas.	Competencias
Perú	Textual-pragmático	<i>Enfoque pedagógico: interactivo- constructivista.</i> Enseñanzas: comunicativo textual. Organización de los aprendizajes: por competencias por ciclo; capacidades, conocimientos y actitudes por grado.	Contenidos y capacidades
República Dominicana	Funcional	Enfoque pedagógico: Constructivista-sociocultural.	Contenidos y

	comunicativo	Enseñanza: funcional y comunicativo.	competencias
Uruguay	Textual-pragmático	Enfoque pedagógico: Psicogenético/sociocultural. Enseñanzas: comunicativo-textual. Organización de los aprendizajes: competencias por ciclos.	Competencias y contenidos.

Fuente: TERCE. Análisis curricular (UNESCO, 2013, pp. 97-98)

Si bien es cierto el análisis curricular corresponde al tercer y sexto grado de educación primaria, sin embargo, las dimensiones analizadas son transversales a los tres niveles de la educación básica peruana. Así pues, el establecimiento de las convergencias y divergencias entre los currículos de los países participantes en el área de lenguaje, ponen en evidencia las siguientes tendencias:

En cuanto a la dimensión disciplinar de lenguaje (lectura y escritura) la tendencia latinoamericana es hacia el enfoque textual-pragmático basado en las perspectivas actuales de la lingüística y la semiótica, priorizando el uso del lenguaje en situaciones comunicativas específicas sobre prácticas normativas. Hay predominio de la enseñanza de textos completos, superando en algunos casos el uso de oraciones aisladas en el aprendizaje de la gramática que tiende a enseñarse en función del uso y el significado. Además, hay énfasis en los procesos de comprensión y producción textual. Sin embargo, las divergencias están en: las formas diferentes de entender y nombrar el área: comunicación, lenguaje, comunicación y lenguaje, lengua y literatura, lengua castellana, español, lengua española, conocimiento de lenguas; y considerar la diversidad étnica y lingüística para los currículos específicos en las lenguas propias en algunos países.

Respecto a la dimensión pedagógica hay una tendencia que considera las etapas de desarrollo, dando protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje. En la mayoría de los países se opta por la pedagogía que, además de reconocer la perspectiva psicogenética, incorpora el contexto sociocultural para el aprendizaje escolar. Se tiende a organizar los aprendizajes por habilidades comunicativas y a concebir las enseñanzas desde lo comunicativo. No obstante,

entre las divergencias está la subsistencia de prácticas de enseñanza desde lo lingüístico oracional en algunos países, no es el caso peruano.

Por otro lado, en cuanto a la evaluación, la tendencia es a evaluar competencias y habilidades, a partir del texto; que en el dominio de la producción escrita está referido a la capacidad para elaborar textos coherentes, según situaciones de comunicación específicas, considerando las categorías de coherencia local-proposicional, lineal-secuencial y global. De igual modo, predominan los avances hacia la consolidación de sistemas de evaluación externa. Existen divergencias porque se encontró una forma de evaluación de estándares “alineados con las competencias del currículo”.

En resumen, los cambios curriculares de los catorce países participantes del TERCE tienden a privilegiar la enseñanza y evaluación por competencias; el enfoque textual-pragmático en el área de comunicación y, a tener en cuenta las etapas de desarrollo del sujeto y del contexto sociocultural, en cuanto a la dimensión pedagógica. Respecto a los dominios y contenidos existe el predominio de macrohabilidades del área: oralidad/escritura/ y comprensión y producción de textos. La tendencia es a “abordar la gramática ya no como centro de aprendizajes memorísticos sino en función del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes” (UNESCO, 2013, p. 112). Los enfoques pedagógicos y disciplinares privilegian el trabajo basado en el texto como unidad de análisis. En consecuencia, se puede afirmar que la política pedagógico-curricular peruana muestra avances y se alinea cada vez más a las tendencias latinoamericanas en relación a las *competencias para la vida* establecidas por UNESCO.

En el ámbito peruano, los fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos se vienen dando desde la perspectiva humanista, cognitiva y constructivista (MINEDU, 2008, UNESCO, 2013). En lo curricular, toma los “aportes teóricos de las corrientes cognitivas y sociales del aprendizaje”, los cuales dan sustento al enfoque pedagógico expresado en los siguientes seis principios (MINEDU, 2008, pp. 18-19; UNESCO, 2013, p. 88):

- *Principio de construcción de los propios aprendizajes.* El aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo, individual e interactivo con el contexto social y natural.
- *Principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes.* La interacción entre el estudiante y sus docentes, sus pares y su entorno se produce, sobre todo, a través del lenguaje. De allí la necesidad de promover adecuadas interacciones en el aula y situaciones de aprendizaje que promuevan la construcción de saberes.
- *Principio de significatividad de los aprendizajes.* El aprendizaje es significativo si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto, considerando los diversos contextos socioculturales en los que se desenvuelve el estudiante.
- *Principio de organización de los aprendizajes.* Las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo y de la oportunidad de aplicarlos en la vida, lo que permite establecer nuevas relaciones entre otros conjuntos de conocimientos.
- *Principio de integralidad de los aprendizajes.* Los aprendizajes abarcan todas las múltiples dimensiones en concordancia con las características individuales de cada persona.
- *Principio de evaluación de los aprendizajes.* La metacognición y la evaluación en sus variadas formas son indispensables para que los estudiantes reconozcan sus avances y dificultades y regulen su actuación.

Respecto al componente curricular, el propio Ministerio de Educación (MINEDU, 2014a, 2014b) explica que, a escasos años del siglo XXI, se produjo una reforma del currículo que introdujo un cambio sustantivo en el enfoque pedagógico, el cual demandó a las escuelas el aprendizaje de: competencias, en vez de contenidos; áreas curriculares, en lugar de asignaturas; ciclos, antes que grados únicamente; evaluación por competencias, antes que evaluación memorística; entre otros. Esto evitó la desarticulación entre niveles educativos a

través del Diseño Curricular Nacional aplicado desde el 2005. Sin embargo, este no pudo resolver dos problemas de fondo: 1) problemas de construcción curricular interna que mostraba tres problemas: a) su densidad, b) su falta de coherencia en la secuenciación o progresión de las competencias y c) su ambigüedad. 2) problemas de apoyo, implementación, materiales y capacitación docente.

Por su parte, el Proyecto Educativo Nacional (CNE, 2007, pp. 70-77), documento que orienta la política educativa en el Perú, en sus políticas 5, 6 y 7 reclama establecer un marco curricular nacional, definir y evaluar estándares nacionales de aprendizaje y transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica. Por ello que en el año 2007 el PEN planteó un cambio en la política curricular y cambiar del DCN al marco curricular, los currículos regionales y los estándares de aprendizaje en forma de mapas de progreso. El marco curricular (MINEDU, 2014a, 2014b) propone 8 aprendizajes fundamentales afines con los principios y fines de la educación peruana expresados en la Ley General de Educación N° 28044. Entre estos aprendizajes fundamentales está se comunica para el desarrollo personal y la convivencia intercultural. Así mismo, se reconoce que “no hay rupturas con el largo proceso de la reforma curricular, con sus fundamentos, propósitos y orientaciones principales”. (MINEDU, 2014a, p. 6).

En la siguiente tabla (Tabla 3) se muestra una síntesis del tránsito de la política curricular del DCN al Sistema Curricular Nacional, el mismo que estaría conformado por el marco curricular, los mapas de progreso, las rutas del aprendizaje, las sesiones de aprendizaje, los diseños curriculares regionales, entre otros.

Tabla 3. Comparación de la política curricular del Diseño Curricular Nacional y el Sistema Curricular Nacional.

Diseño Curricular Nacional (DCN)	Sistema Curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de la Educación Básica Regular (EBR). • 11 propósitos de la EBR al 2021. • Características de los ciclos y de los estudiantes. • Temas transversales. • Logros educativos por niveles • Respecto a las áreas curriculares: <ul style="list-style-type: none"> • Organizadores. En Comunicación: Expresión y comprensión oral, comprensión de textos, producción de textos. • Competencias. Por organizadores y ciclos. • Capacidades/conocimientos/ actitudes • Planificación (OTP) • Estrategias (OTP) • Evaluación (OTP) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes fundamentales (macrocompetencias). 8 en total. • Competencias. En Comunicación: comprensión, producción, oralidad. Se secuencian en los mapas de progreso (Comunicación: Lectura, escritura, oralidad). • Capacidades. Según las competencias. Establecidas en rutas de aprendizaje y marco curricular. • Campos temáticos y conocimientos. • Indicadores. En las rutas de aprendizaje y Ej. de desempeños en los mapas de progreso. • Planificación. • Estrategias. Se sugieren en las rutas de aprendizaje. • Evaluación.

Fuente: MINEDU (2008, 2010, 2013a, 2013b, 2014a), IPEBA (2013a, 2013b).

En cuanto a la producción de textos del Ciclo VII (3°, 4° y 5° grados), el Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2008, p. 343) la define así: “Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad”. Respecto a la tipología textual académica: textos expositivos y argumentativos, estas son las capacidades y los conocimientos que propone el Diseño Curricular Nacional:

Tabla 4. Competencias de producción de textos del Ciclo VII según el Diseño Curricular Nacional.

Capacidades		Conocimientos
Comprensión de textos	Producción de textos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la importancia del índice y el glosario para la comprensión del texto. (3° grado). • Identifica las premisas, los argumentos y las conclusiones en monografías y ensayos, valorando los aportes del autor. (4° grado). • Identifica la importancia del apéndice y las referencias bibliográficas, como medio para obtener más información. (4° grado). • Infiere el propósito comunicativo de editoriales y artículos de opinión, discriminando los hechos de las opiniones. (4° grado). • Identifica el problema, las hipótesis y las conclusiones en informes de carácter científico, y otros textos expositivos, valorando los aportes del autor. (5° grado). • Identifica la importancia del epílogo y la nota al pie, como medios para obtener información. (5° grado). 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción de textos, organizando información en función del tema que abordará. (3°, 4° y 5° grados). • Redacta textos expositivos, presentando con secuencia lógica las ideas y logrando coherencia entre las premisas, el desarrollo y las conclusiones (3° y 4° grados). • Redacta informes científicos, relacionando el problema, la hipótesis y las conclusiones (5° grado). • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para otorgar coherencia y corrección a los textos que produce. (3°, 4° y 5° grados). • Edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso (3°, 4° y 5° grados). 	<ul style="list-style-type: none"> • El índice y el glosario. (3° grado). • Conectores de adición y oposición (3° grado). • El párrafo. Tipos. Progresión temática. (4° grado). • El ensayo y la monografía. Características y estructura. (4° grado). • Coherencia textual (unidad de las partes, orden de las ideas). (4° grado). • Técnicas de revisión y corrección del texto. (4° grado). • Importancia de los apéndices y las referencias bibliográficas. (4° grado). • Editoriales y artículos de opinión. (4° grado). • Importancia del epílogo y la nota al pie. (5° grado) • Fuentes de información. Tipos. Primarias y secundarias. El fichaje. (5° grado). • El informe científico. El problema, las premisas y las conclusiones. (5° grado). • Cualidades de la redacción: la concisión, la claridad y la propiedad. (5° grado). • Técnicas para la edición del texto. (5° grado).

Fuente: Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2008, pp. 350 – 358).

Respecto a las competencias de producción de textos, resulta pertinente resaltar que el MINEDU (2008) incorpora abundantes conocimientos de gramática y ortografía, mientras que las capacidades y conocimientos se evidencian de forma desorganizada; de idéntico modo, como podemos ver en el cuadro anterior, varias de las capacidades aparecen organizadas en relación a la comprensión de textos. Sobre las competencias argumentativas, el MINEDU las estructura solo en torno a la expresión y comprensión oral en el quinto grado, de este modo:

Argumenta puntos de vista sobre temas diversos, acudiendo a fuentes y recursos para sustentar su propia opinión.

Como indicamos en párrafos precedentes, a partir del año 2012, el MINEDU viene informando e implementando las *rutras del aprendizaje*, los *mapas de progreso* y el *marco curricular* -quedó en proceso de debate en su tercera versión para el diálogo- que conformarán el sistema curricular nacional. La competencia de producción de textos en estos documentos es tratada de modo diverso, como podemos evidenciarlo en la siguiente tabla. (Véase Tabla 5).

Tabla 5. La competencia de producción de textos, según los documentos que componen el Sistema Curricular, 2014.

Unidad de análisis	Rutas de aprendizaje MINEDU (2013b, pp.21-23)	Mapas de Progreso IPEBA (2013c, p.27)	Marco Curricular MINEDU (2014b, pp. 35-40)
Competencia	Produce reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando un vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión.	Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de información tanto complementarias como divergentes y de su conocimiento de la coyuntura social, histórica y cultural. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, las cuales son estructuradas en párrafos, capítulos y apartados; plantea su punto de vista tomando en cuenta distintas perspectivas. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.	<i>Produce autónomamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas.</i> Eso supone que escribe con un propósito determinado y de manera autónoma, a partir de su experiencia previa y de diversas fuentes de información. Desarrolla habilidades metalingüísticas que le permiten ser consciente del uso de las convenciones del lenguaje necesarias para producir textos adecuadamente (gramática, coherencia, cohesión, adecuación, uso de vocabulario, etc.)

Capacidades	<p>PLANIFICA la producción de diversos tipos de textos.</p> <p>TEXTUALIZA experiencias, ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje escrito.</p> <p>REFLEXIONA sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.</p>	No se especifican	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción de diversos textos escritos. • Adecúa sus textos escritos a la situación comunicativa. • Textualiza sus ideas, según las convenciones de la escritura. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.
Conocimientos	No se especifican	No se especifican	<ul style="list-style-type: none"> • Textos orales y escritos funcionales (descriptivo, informativo, argumentativo, instructivo y expositivo) de formato continuo, discontinuo y mixto. • Propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión. • Nociones funcionales de gramática, ortografía, vocabulario y variedades lingüísticas. • Estrategias para elaborar textos funcionales y no funcionales.
Indicadores	<p>PLANIFICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y las fuentes de consulta que utilizará de acuerdo con su propósito de escritura. • Selecciona de manera autónoma el registro (formal e informal) de los textos que va a producir, en función del tema, canal o propósito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe ensayos considerando lo acontecido en los planos político, social y económico en el país y en el resto del mundo. • Escribe ordenando sus ideas por subtemas y considerando relaciones predominantes al interior de los párrafos como, por ejemplo, comparación, problema solución, entre otras. • Organiza adecuadamente sus escritos en secciones diferentes señaladas formalmente 	No se especifican

-
- **Propone** de manera autónoma un **plan de escritura** para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.

TEXTUALIZA

- **Escribe** variados tipos de textos sobre temas especializados con estructura textual compleja, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información.
- **Mantiene** el tema cuidando no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.
- **Establece** la secuencia lógica y temporal de los textos que escribe.
- **Relaciona** las ideas utilizando diversos recursos cohesivos: puntuación, pronombres, conectores, referentes y sinónimos en la medida que sea necesario.
- **Usa** los recursos ortográficos de puntuación y tildación en la medida que sea necesario, para dar claridad y sentido al texto que produce.
- **Usa** un vocabulario apropiado, variado y preciso en los diferentes campos del saber.

REFLEXIONA

- **Revisa** si el contenido y la organización de las ideas en el texto se relacionan con lo planificado.
- **Revisa** la adecuación de su texto al propósito.
- **Revisa** si ha mantenido el tema, cuidando no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información.
- **Revisa** si ha utilizado de forma precisa los

(subtítulos, capítulos, numeraciones).

- Escribe **textos argumentativos** en los que **defiende una tesis** consistente, seleccionando y organizando cuidadosamente los contenidos, y desarrollando de manera lógica y organizada los **argumentos, contraargumentos y conclusiones**.
 - Escribe artículos, **monografías**, informes de investigación sobre temas académicos en los que **plantea perspectivas diferentes** y se reflexiona sobre los valores y/o la realidad nacional.
 - **Utiliza expresiones (marcadores del discurso) para relacionar bloques de información en sus textos;** como, por ejemplo, *en relación con lo anterior, en conclusión, como se explica más adelante*, entre otras.
 - Utiliza **términos precisos** de acuerdo a la disciplina o ámbito abordado en su texto. Si fuera necesario, los aclara a través de ejemplos, explicaciones y glosarios.
 - Escribe textos académicos en los que utiliza las **citas y referencias bibliográficas** de las fuentes consultadas.
-

diversos recursos cohesivos para relacionar las ideas contenidas en el texto.

- **Revisa** si en su texto ha utilizado los recursos ortográficos de puntuación para separar expresiones, ideas y párrafos, y los de tildación a fin de dar claridad y corrección al texto que produce.
 - **Revisa** si ha usado un vocabulario variado, apropiado y preciso para los diferentes campos del saber.
 - **Explica** la organización de sus ideas, la función de los diversos recursos cohesivos que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.
-

El análisis de la competencia de producción de textos desde los documentos que componen el sistema curricular (MINEDU, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b), considerando las unidades (competencias, conocimientos, capacidades e indicadores) nos evidencia que la formulación de la competencia de producción de textos es distinta en cada documento; es decir, cada una tiene sus particularidades. En uno se enfatiza los elementos de la situación comunicativa; en otro, se detallan algunas propiedades textuales y el proceso de producción.

En las rutas de aprendizaje se consideran los indicadores de producción textual de forma general para todos los tipos de textos, de acuerdo a las capacidades de *planifica*, *textualiza* y *reflexiona*. Mientras que el mapa de progreso detalla el estándar de aprendizaje de escritura, luego establece como ejemplo algunos desempeños. Por su parte, el Marco Curricular señala que la producción de textos está comprendida dentro del aprendizaje fundamental *se comunica para el desarrollo personal y la convivencia intercultural*.

En este mismo documento, el Ministerio de Educación en la segunda versión del marco curricular, nombra las capacidades *planifica*, *elabora*, *textualiza* y *reflexiona* (MINEDU, 2014a, p. 56); mientras que en la tercera versión del marco agrega *adecua* y retira *elabora* (MINEDU, 2014b, p. 38). En ambas versiones del marco no establece los indicadores. El Marco Curricular esboza los *campos temáticos y conocimientos* para cada nivel: inicial, primaria y secundaria; pero sin especificarlos y graduarlos. Para nuestros fines, hemos seleccionado aquellos *conocimientos* relacionados con la producción de textos, únicamente (Ver Tabla N° 5). Es decir, hemos excluido los conocimientos relacionados con la oralidad, la comprensión de textos, aquellos relacionados con los textos literarios y de desenvolvimiento en entornos virtuales. Respecto a este vacío, se infiere que el Ministerio de Educación deja que el currículo regional haga la explicitación de los campos temáticos o conocimientos para cada nivel educativo o en todo caso que sea la propia institución educativa quien realiza los ajustes.

En los párrafos precedentes, se ha realizado la contextualización del área de comunicación en América Latina y el Caribe, se han analizado los fundamentos

pedagógicos y curriculares de la producción textual y se ha hecho el recorrido de la situación de las competencias de producción de textos en el Perú, desde el DCN hasta los documentos que componen el sistema curricular; que como podemos ver, estas se plantean de modo general para todos los tipos de textos, sin entrar a detallarlas y explicitarlas considerando el género discursivo académico.

En tal sentido, respecto a las competencias de producción de textos académicos en educación secundaria, se puede afirmar que, de los documentos que componen el sistema curricular expuestos en la tabla anterior, solo el Mapa de progreso de Escritura (IPEBA, 2013c) esboza panorámicamente algunos elementos de las competencias de producción de textos académicos expositivos y argumentativos, tanto en la formulación del *estándar de escritura* como en los ejemplos de *desempeños*. Veamos: En la formulación de la competencia se hacen menciones a textos especializados, fuentes de información; agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema; plantea su punto de vista tomando en cuenta distintas perspectivas. En los ejemplos de desempeños: se indica la escritura de ensayos y monografías en los que plantea perspectivas diferentes; escribe ordenando sus ideas por subtemas y considerando relaciones predominantes al interior de los párrafos, como por ejemplo, comparación, problema solución, entre otras; la escritura de textos argumentativos en los que defiende una tesis y desarrolla de manera lógica los argumentos, contraargumentos y conclusiones; la utilización de marcadores del discurso para relacionar bloques de información en sus textos; la utilización de términos precisos en el texto; y la utilización de citas y referencias.

Asimismo, resulta pertinente considerar que el mapa de progreso de escritura también ha elaborado un estándar destacado respecto a la producción de texto; el mismo que se diferencia del estándar de escritura del ciclo VII porque hace referencia al análisis crítico de las posturas en el planteamiento del punto de vista que defiende; de idéntico modo, en los desempeños hace mención a la escritura de otras variedades académicas como el artículo de opinión, con referencias generales a la escritura de textos argumentativos y al manejo de la

estructura sintáctica oracional de acuerdo al propósito; como puede observarse en la siguiente tabla (Véase Tabla 6).

Tabla 6. Estándar de aprendizaje de escritura y desempeños del nivel destacado, según Mapa de progreso de comunicación: Escritura.

Habilidad	Estándar de aprendizaje destacado	Desempeños
Escritura	<p>Escribe variados tipos de textos sobre temas especializados considerando el destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de información tanto complementarias como divergentes y de su conocimiento de la coyuntura social, histórica y cultural. Agrupa, ordena y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, las cuales son estructuradas en párrafos, capítulos y apartados en los que <i>analiza críticamente diversas posturas y controla el lenguaje para posicionar, persuadir, influir o captar lectores respecto al punto de vista que defiende</i>. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos para darle claridad y sentido al mensaje de su texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Escribe artículos de opinión considerando lo acontecido en los plano, político, social y económico en el país y en el resto del mundo. ● <i>Escribe textos argumentativos en los que contraargumenta diversas posturas para defender su tesis.</i> ● Utiliza uno o varios tonos (irónico, agresivo, melancólico, solemne) según el tipo de texto y sus propósitos. ● <i>Usa estructuras sintácticas de acuerdo a su propósito; por ejemplo, cambiando el orden de la estructura de la oración o cambiando de voz activa a voz pasiva.</i> ● Narra poniendo énfasis en la construcción de situaciones de suspenso y emotividad a través de diversas técnicas narrativas. ● Integra en sus textos, adecuadamente, recursos gráficos de manera novedosa con fines estilísticos (infografías, afiches, historietas, entre otros).

Fuente: Mapa de progreso de Comunicación: Escritura (IPEBA, 2013c, p.30).

Respecto a las concepciones didácticas, estas se han venido dando en el material pedagógico de apoyo, bajo la denominación de Orientaciones para el trabajo pedagógico (OTP) para cada área curricular. En el caso del área de comunicación se establece como fundamentos y enfoque del área el desarrollo de

las habilidades comunicativas a través del *enfoque comunicativo* (MINEDU, 2010, p. 6) cuyo propósito es desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes. En las rutas del aprendizaje correspondiente a producción de textos (MINEDU, 2013a, 2013b) de igual modo, se hace referencia al *enfoque comunicativo-textual*; enfoque que se sustenta en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de diversas disciplinas lingüísticas (Lomas, 2015). El Marco Curricular (MINEDU, 2014a, 2014b) ratifica esta concepción didáctica al plantear el aprendizaje fundamental: *se comunica para el desarrollo personal y la convivencia intercultural*. Por consiguiente, este modo de plantear la concepción didáctica comunicativa, alude a los aportes teóricos y aplicaciones didácticas, lo que nos trae a colación la concepción científica de la didáctica, cuya doble finalidad teórico-práctica está orientada a la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. La dimensión teórica o *saber didáctico* que permite hacer descripciones, explicaciones y ciertas predicciones dada la complejidad del objeto; y la dimensión práctica o *hacer didáctico* que a través de la reflexión-acción permite intervenir para transformar la realidad. Ambas dimensiones configuran el *acto didáctico* (Mallart, 2001).

1.2.1.4. Las etapas, los procesos pedagógicos y la secuencia didáctica en la educación secundaria peruana

La didáctica, en la educación básica como en la universitaria contempla tres etapas o eslabones: la planificación (diseño u organización), la ejecución y la evaluación (Álvarez de Zayas, 1998, 2004). Estas etapas, también suelen denominarse procesos didácticos. Una mediación del aprendizaje de calidad exige la congruencia y armonía entre ellos. Veamos a continuación, las competencias docentes de gestión del proceso de enseñanza aprendizaje en estas tres etapas.

En el contexto internacional, el proyecto *Tuning América Latina* (Universidad de Deusto, 2007) persigue mejorar la calidad de la educación, creando un espacio de debate sobre la educación superior. Su aporte a las titulaciones extiende la experiencia europea de las competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas son aquellas comunes a las profesiones

de los diversos países y las competencias específicas propias de cada campo profesional. En el ámbito de las competencias específicas de la profesión docente, se definieron 27 competencias, las que fueron valoradas por estudiantes de los últimos ciclos, graduados, académicos y empleadores. Las competencias específicas directamente relacionadas con los procesos didácticos son: “v01. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación). v03. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos. v05. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas. v07. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados. v08. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos. v09. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto. v10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje. v14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza aprendizaje”. (Universidad de Deusto, 2007, p. 137; Beneitone, González y Wagenaar (Eds.), 2014, pp. 81-82)

Zabalza (2003) establece y desarrolla las competencias docentes, que, aunque están destinadas al profesorado universitario son también aplicables a los profesores de educación básica. Entre estas competencias están: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y presentar contenidos disciplinares, gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, relacionarse constructivamente con los estudiantes.

Perrenoud (2004) da a conocer las nuevas competencias relacionadas con la profesión docente, plantea diez competencias que son consideradas prioritarias en la formación del profesorado, entre ellas aparecen: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, utilizar las nuevas tecnologías y dentro de estas se enmarcan competencias específicas como construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas, implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento, concebir y hacer frente a situaciones

problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos; observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo; establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión, utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza, entre otras.

El CIFE, corporación dirigida por Tobón, ha establecido un perfil de competencias esenciales que debe poseer un docente para llevar a cabo su trabajo educativo, con los estudiantes, las familias, la comunidad y la profesión educativa con la meta de contribuir a elevar la calidad del ejercicio docente. Dicho perfil es el resultado de varios estudios realizados en Iberoamérica con expertos en materia de educación y docentes de aula. Estas competencias son: 1) trabajo en equipo, 2) comunicación, 3) planeación del proceso educativo, 4) evaluación del aprendizaje, 5) mediación del aprendizaje, 6) gestión curricular, 7) producción de materiales, 8) tecnologías de la información y la comunicación y 9) gestión de la calidad del aprendizaje (Tobón, 2011).

En el ámbito nacional, el Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012), que es el documento normativo y orientador de la formación de los nuevos docentes que, aunque adolece de orden y sistematicidad, aborda las competencias docentes en cuatro dominios, nueve competencias y cuarenta desempeños. La planificación didáctica comprende la elaboración un conjunto de instrumentos destinados a organizar las competencias, secuencia didáctica, metodología, recursos, lineamientos de evaluación, entre otros; destinados a orientar, dinamizar y accionar el quehacer pedagógico de los profesores. Este conjunto de instrumentos en educación básica, se logra a través de los niveles de concreción curricular establecidos por el MINEDU. La planificación, según el Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012), se enmarca en el dominio I, competencia 2 y desempeños del 4 al 10.

La ejecución didáctica cuya esencia queda establecida en la secuencia didáctica comprende el conjunto de estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias, el clima de aula, entre otros. Según el Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012) está comprendida en el Dominio II, competencia 3 y 4, desempeños del 11 al 24.

La evaluación didáctica considerada como una de las fases decisivas para innovar en pedagogía. Para Álvarez de Zayas (2004) constituye la valoración final o constatación de si el objeto transformado satisface las necesidades. Según el Marco de Buen Desempeño Docente está organizado en el Dominio II, competencia 5, desempeños del 25 al 29 (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Los desempeños docentes de gestión del proceso de enseñanza aprendizaje (diseño, ejecución y evaluación), según el Marco de Buen desempeño Docente.

Etapa o eslabón	Desempeños docentes de gestión del proceso de enseñanza aprendizaje según el Marco de Buen Desempeño Docente
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados • Selecciona los contenidos de la enseñanza, en función de los aprendizajes fundamentales que el Marco Curricular Nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes. • Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos. • Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, nivel de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes. • Diseña la secuencia y estructura de las sesiones de aprendizaje en coherencia con los logros esperados de aprendizaje y distribuye adecuadamente el tiempo. • Crea, selecciona y organiza diversos recursos (impresos, virtuales, multimedia) para los estudiantes como soporte para su aprendizaje. • Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre los estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración. • Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje. • Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que ésta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes. • Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales. • Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos. • Organiza el aula u otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad. • Reflexiona permanentemente con sus estudiantes, sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas. • Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su

	<p>nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicia oportunidades para que los estudiantes utilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica. • Constata que todos los estudiantes comprendan los propósitos de la sesión de aprendizaje y las expectativas de desempeño y progreso. • Desarrolla, cuando corresponda, contenidos teóricos y disciplinares de manera actualizada, rigurosa y comprensible para todos los estudiantes. • Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes y que los motiven a aprender. • Utiliza recursos y tecnologías diversas y accesibles, y el tiempo requerido en función del propósito de la sesión de aprendizaje. • Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes. • Elabora instrumentos válidos para evaluar el avance y logros en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes. • Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna. • Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder. • Comparte oportunamente los resultados de evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje.

Fuente: Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012).

El profesor programa una secuencia didáctica para concretar el desarrollo de aprendizajes esperados (capacidades, conocimientos y actitudes) en la sesión de aprendizaje, en la que se deja explícita la interrelación entre un sujeto que aprende y un mediador del aprendizaje; esto implica, por tanto, desarrollar los procesos cognitivos en el estudiante mediante los procesos pedagógicos del que enseña.

Una secuencia didáctica viene a ser el conjunto articulado de “actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 20)

El Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes, 2013) entiende por secuencia didáctica a la “serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de esta (...) Según las

características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar diversas fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia”.

Zayas (2006, p. 17) señala que la secuencia didáctica “viene determinada por las características lingüísticas de la clase de texto que los alumnos aprenderán a componer”. La tarea del docente será acudir a los conocimientos lingüísticos disponibles y transformarlos de acuerdo a las competencias que se plantea formar y las metas (aprendizajes esperados) de la secuencia didáctica.

Como expresamos anteriormente, la secuencia didáctica está constituida por el conjunto interrelacionado de fases o momentos que integran o componen la sesión de enseñanza aprendizaje. La elaboración de la secuencia didáctica implica prever las estrategias para el desarrollo de los procesos cognitivos del estudiante como los procesos pedagógicos del mediador (MINEDU, 2010).

El Ministerio de Educación ha venido proponiendo en las últimas décadas, algunos criterios para la elaboración o estructuración de la sesión de aprendizaje en toda la educación básica. Propuso diversos momentos, categorizados de momentos recurrentes que pueden explicitarse en la sesión de aprendizaje o mantenerse latentes en la ejecución o práctica educativa. Así, los procesos pedagógicos, según el Reglamento de Educación Básica Regular (D.S. N° 013-2004-ED), se entienden como el conjunto de hechos, interacciones e intercambios que se producen en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro o fuera del aula.

Ya en la década del 90, el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) propuso 5 momentos (motivación, básico, práctico, evaluación, extensión), el bachillerato 4 momentos (motivación, exploración de saberes previos, problematización; construcción del conocimiento, evaluación y transferencia) y la nueva secundaria 3 momentos (inicio, proceso, salida). Actualmente, los momentos vigentes son: motivación, recuperación de saberes previos, conflicto cognitivo, construcción del aprendizaje, aplicación de lo aprendido, metacognición y evaluación. Recientemente, con miras a la implementación del sistema curricular nacional, el Ministerio de Educación viene

centralizando su atención en el enfoque por competencias y propone seis componentes de los procesos pedagógicos: problematización, propósito y organización, motivación/interés/incentivo, saberes previos, gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias, evaluación (MINEDU, 2014a, 2014b, 2014c).

Según el propio Ministerio de Educación (2014a, 2014b, 2014c), estos seis principales componentes de los procesos pedagógicos promueven competencias y han sido descritos de este modo: La *problematización*, entendida como una situación retadora que provoca un conflicto cognitivo, cuya solución exige movilizar un conjunto de saberes. El *propósito y organización*, que implica la comunicación a los estudiantes de lo que se espera que logren, sobre cómo se va a evaluar, sobre el tipo de tareas y actividades que van a ejecutar para prever y organizar el tiempo y los roles. *Motivación/interés/incentivo*, el cual consiste en despertar la curiosidad y mantener un clima emocional positivo hasta el final en la resolución del desafío. *Saberes previos*, es decir, recuperar aquellos conocimientos, habilidades, creencias que forman parte de su manera de ver del estudiante sobre los cuales se tendrán que formar los nuevos aprendizajes; importa no solo recuperarlos, sino utilizarlos en el desarrollo de la clase. La *gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias*, esto significa diseñar secuencias didácticas que integren estrategias diversas y el apoyo para la apropiación de saberes de los estudiantes de manera autónoma y colaborativa, así como, estar atento a lo que sucede en el aula. Finalmente, el sexto componente: *la evaluación*, aquí importa la retroalimentación para la mejora, la reflexión, la valoración y la toma de decisiones para potenciar los desempeños a través de tareas auténticas.

Los procesos pedagógicos se han estructurado teniendo como base los diversos aportes de los enfoques cognitivos del aprendizaje. Es destacable anotar, por otro lado, a propósito de los procesos pedagógicos, que cada uno de los estudiantes aprende a su ritmo y estilo; por lo que, estos momentos o fases, hoy en día, pasarían a constituir solo una estructura básica para el desarrollo de los aprendizajes, los cuales se irán enriqueciendo conforme avancemos en desentrañar

y clarificar cómo aprenden los seres humanos, a partir de los avances en neurociencia, de los aportes del procesamiento de la información y de las disciplinas relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa.

La *motivación* considera los aportes de la teoría de la Gestalt, fundamentalmente lo referido sobre percepción y canal de información y de Ausubel, la disposición del estudiante para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento. La Gestalt se interesó por el estímulo, pero considerando la existencia de un proceso subjetivo de organización. Este proceso subjetivo está regulado por las leyes de la percepción (semejanza, proximidad, constancia, buena forma, tendencia al cierre, figura – fondo, etc.).

La *recuperación de saberes previos* toma en cuenta los siguientes aportes de la teoría de Ausubel: su teoría nos brinda pistas para motivar a los estudiantes a conectar y relacionar cada uno de los conocimientos que van aprendiendo, a dosificar la información creando materiales potencialmente significativos a fin de no abrumarlos y a utilizar los subsumidores para anclar conocimientos y acomodar la información utilizando como punto de partida estructuras más generales.

Por otro lado, los aportes de Piaget resultan sumamente impactantes en este proceso pedagógico, el que se puede sintetizar de la siguiente manera: Ningún educador dejará de estructurar su actuar pedagógico sin considerar los estadios de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Piaget plantea, además, que la adquisición del conocimiento no sólo se da por la interiorización del entorno social, sino que tiene predominancia la construcción del sujeto. Él acuñó el significado de los siguientes términos: *inteligencia*, entendida como la capacidad de mantener una constante *adaptación* de los esquemas mentales del sujeto al mundo en que se desenvuelve; *asimilación*, como el proceso de incorporación de nuevos conocimientos a un esquema preexistente. Esto equivale a decir que, cuando un sujeto se enfrenta a una situación nueva, tratará de manejarla de acuerdo a los esquemas que ya posee y

que sea apropiado para esa situación; *acomodación*, cuando se producen cambios en el esquema mental o se modifica para poder incorporar información nueva; información que sería incomprensible con esquemas anteriores por lo que se produce un nuevo esquema; *equilibración*, tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permita dar coherencia a su mundo percibido (Arancibia, 1999, p. 78); es decir, tiene como fin satisfacer el principio de equilibración. Concepto importante que ha sido tomado para el momento: *conflicto cognitivo*, donde se pone en práctica el concepto de equilibrio/desequilibrio.

La *construcción del aprendizaje* elaborada con los aportes de la teoría cognoscitiva de Bruner y su aprendizaje por descubrimiento y de Ausubel con su aprendizaje receptivo. Lo central de la teoría de Bruner es que todo maestro debe proporcionar a los estudiantes *situaciones problemáticas* que los estimulen a que descubran por sí mismos la estructura de acuerdo al sistema de conocimientos, entendiéndose por estructura aquella constituida por las ideas fundamentales y sus relaciones – su esquema -. Según Bruner, la enseñanza de la estructura tiene las siguientes ventajas: favorece la comprensión, facilita la memorización, ayuda a obtener transferencias adecuadas y posibilita la aplicación a nuevos problemas (Hernández, 2009, p. 174). Aplicar a nuestra labor las contribuciones de Bruner significa *convertir el aula de clases en el escenario para la exploración y el descubrimiento*, tal como lo expresara, ya hace algunos años, el maestro José Antonio Encinas: La clase es un laboratorio, un museo o un taller donde se experimenta, se observa y se trabaja.

Por su parte, Ausubel aporta a la educación escolarizada sobre cómo aprender mejor los conceptos abstractos, lo cual lo desarrolla a través de lo que él denomina *aprendizaje por recepción*. Para Ausubel existe una estructura en la cual se integra y procesa la información: forma de organización de los conocimientos previos a la instrucción (...) los que deben ser tomados en consideración al planificar la instrucción y a la vez servirán de anclaje (Arancibia, 1999, p. 84). Postuló tres tipos de aprendizaje significativo: representacional, de conceptos y proposicional.

Por otro lado, los aportes de Vigostky y la zona de desarrollo próximo han sido aprovechados para el componente de recuperación de saberes, del conflicto cognitivo y de la transferencia. Para él, el medio social en el que se forma el individuo cobra gran notoriedad y se constituye en una de las variables a la que presta mayor atención.

Vigotsky refiere y fundamenta también la ley de doble formación en la que se distinguen dos etapas: la interpsicológica y la intrapsicológica. Según esta ley, la segunda etapa consiste en la internalización o cuando se hace personal el aprendizaje. Esto permitió al autor hablar de las zonas de desarrollo. Para el autor de la teoría sociocultural, el lenguaje desempeña un papel trascendental porque al ser humano le permite formarse representaciones del mundo superando el presente, actualizando situaciones que ya no existen y proyectándose al futuro. Es decir, el lenguaje nos permite representar la realidad en la mente.

Los aportes teóricos de Lev Vigotsky nos lleva a utilizar el andamiaje para ayudar a los estudiantes a pasar a un nivel más alto de desarrollo de habilidades complejas o cuando ellos se enfrenten a conocimientos de mayor abstracción; a utilizar, también, a los estudiantes más hábiles como maestros para guiar el aprendizaje de sus compañeros. Además, nos conduce a incidir en el desarrollo de habilidades de los estudiantes que utilizarán en el medio en que viven y hacer énfasis en el aprendizaje interpersonal.

En esta misma línea, como representante de la corriente humanista, C. Rogers plantea la teoría con fuertes factores emotivos, considerado por muchos como un método pedagógico para viabilizar las energías del estudiante en su deseo por aprender. Él enfatiza la importancia de los sentimientos en el conocimiento, que se concreta en las actitudes del estudiante ante el nuevo saber, bajo la confianza de que los impulsos del hombre son buenos para la realización del mismo. Rogers propone que es el mismo sujeto el que busca la solución a sus problemas, que en términos pedagógicos significa que el maestro constituye solo un facilitador del aprendizaje al colaborar con el material para que éste logre sus objetivos.

J. H. Flavell y Ann Brow han aportado a la configuración de la *metacognición*, entendida esta como uno de los retos de los educadores del presente siglo, puesto que la formación de estudiantes autónomos y que regulan su aprendizaje representa uno de los grandes desafíos en el quehacer educativo. Así mismo, la *evaluación* ha sido estructurada con los aportes de Tyler y seguidores.

El constructivismo se fundamentó en las teorías cognitivas del aprendizaje, el cual no constituye un sistema, sino que aprovecha los principales aportes de cada uno de los autores estudiados (Piaget, Bruner, Ausubel, Vigostky, Rogers) del enfoque del procesamiento de la información, de la metacognición y del desarrollo de aptitudes (Pérez, 2000, p. 188 - 190). Teorías con algunas diferencias, pero con viabilidad de aplicación a la pedagogía.

Tal ha sido la importancia de las teorías cognitivas del aprendizaje para la educación que aun hoy en día se siguen empleando en la sistematización del objeto de estudio de la didáctica. Además, aplicar las contribuciones de los enfoques cognitivos en nuestra labor implica también asumir el reto de: utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación para elaborar formatos que capten la atención de los estudiantes por el aprendizaje; centrarse en el aprendizaje activo para lograr que sea más placentero, proponiendo diversidad de estrategias y múltiples actividades y tareas, considerando las diferencias individuales de los estudiantes, sus ritmos y estilos; así como estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr un aprendizaje más eficaz.

Tabla 8. Procesos pedagógicos de la propuesta constructivista del Ministerio de Educación – Perú y los elementos metodológicos de la Socioformación

Propuesta constructivista del Ministerio de Educación - Perú					Propuesta Socioformativa
PLANCAD (década del 90)	Bachillerato (2000)	Nueva secundaria (2002)	Diseño Curricular Nacional (2008 - Act.)	Rutas de aprendizaje (MINEDU 2013 – Act.)	(Tobón, 2014)
Motivación	Motivación	Inicio	Motivación	Problematización	Presentación del problema a resolver
Básico	Exploración de saberes previos	Proceso	Recuperación de saberes previos	Propósito y organización	Análisis de saberes previos
Práctico	Problematización	Salida	Conflicto cognitivo	Motivación/ interés/ incentivo	Gestión del conocimiento
Evaluación	Construcción del conocimiento		Construcción del aprendizaje	Saberes previos	Trabajo colaborativo
Extensión	Evaluación		Aplicación de los aprendido	Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias	Resolución del problema del contexto
	Transferencia		Evaluación	Evaluación	Abordaje del proyecto ético de vida
			Metacognición		Metacognición
					Socialización del proceso de aprendizaje y de la resolución del problema

Las estrategias que se emplean para mediar el aprendizaje de las competencias de producción de textos se seleccionan en función de las competencias a enseñar. Álvarez de Zayas (2004) considera al método como componente operacional porque dinamiza el proceso. El MINEDU (2010, pp. 77-78) sugiere tres estrategias: *la escritura cooperativa*, entendida como la participación conjunta de los estudiantes en los procesos de producción textual; *la escritura por aproximación dialógica*, situación en la que el profesor dice en voz alta sus pensamientos y estrategias a medida que va escribiendo y los estudiantes van internalizando los procesos de composición, el profesor se presenta como un escritor experto que dialoga con los escritores principiantes (los estudiantes) para compartir los recursos y estrategias; *la facilitación procedimental*, entendida como la serie de ayudas externas a manera de fichas autoinstructivas.

En las rutas del aprendizaje (MINEDU, 2013b) el Ministerio de Educación, siguiendo las ideas de Pressley, Atorresi, Lewis, sugiere que las estrategias deben organizarse en función de cada etapa del proceso de producción textual o procesos de escritura. Para la *planificación*, en la subfase de generación de ideas se sugiere: la lluvia de ideas, la escritura asociativa, tomar notas y la escritura libre; para la organización de ideas se recomienda el mapa conceptual; para la subfase de análisis de la situación comunicativa se plantea el cuestionario, con interrogantes sobre la precisión de los objetivos, la identificación de la audiencia o destinatario, la determinación del punto de vista, la precisión de la forma del texto, la delimitación del contenido del texto. Asimismo, el MINEDU propone algunos criterios para generar la situación comunicativa, en estos términos “se trata de generar una situación de escritura a partir de una necesidad de comunicación. Por ejemplo, podemos preguntar a los estudiantes qué es lo que ha sucedido últimamente en sus comunidades”; esta estrategia “se usa para que los estudiantes se motiven a escribir a partir de una necesidad real o la que nosotros podamos *recrear* para que se expresen a través de la escritura” (MINEDU, 2013b, p. 68). Otras formas de generar la situación comunicativa son: dar información, por ejemplo, un titular y una foto, luego pedirles que redacten un texto. Dar un listado de temas y pedirles que escojan uno.

Para la *textualización*, el MINEDU (2013b, p.69) recomienda agrupar las ideas por subtemas con alguna secuencia lógica, jerárquica o cronológica a través del esquema, la clasificación, preguntas de reflexión sobre la organización, preguntas de autorregulación. Para la *revisión y corrección*, se aconseja verificar si las ideas que han desarrollado los estudiantes se ajustan a los objetivos y a las consideraciones que plantearon inicialmente, además se sugiere que los estudiantes compartan su escrito con otros compañeros, que se respondan preguntas de reflexión (metacognición) sobre la corrección del texto y que se acompañe la revisión y corrección de borradores.

Respecto a la evaluación, el Ministerio de Educación a través de la OTP (MINEDU, 2010) recomienda el uso de la matriz de evaluación, el portafolio, informes, listas de cotejo, cuaderno de trabajo; mientras que en la ruta del aprendizaje de comprensión y producción de textos escritos del VII Ciclo (MINEDU, 2013b) solo señala algunos criterios teóricos sobre la evaluación, sin sugerir técnicas o instrumentos de evaluación.

1.2.2. El enfoque comunicativo textual

El enfoque comunicativo, llamado también funcional o comunicativo textual surge a partir de la década del setenta, en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Su característica fundamental es que basa el aprendizaje de la lengua en necesidades comunicativas reales a las cuales el estudiante dará cumplimiento. Tiene un carácter integrador pues combina el uso de las diferentes habilidades o destrezas de la lengua. El enfoque persigue el uso en *situaciones reales de interacción* para que los estudiantes tengan oportunidad de opinar, informar, explicar, argumentar, entre otras. Busca desarrollar la competencia comunicativa, es decir potenciar las habilidades comunicativas (Cassany, Luna y Sanz, 2002) que a la vez sirven de soporte para el desarrollo de otras potencialidades humanas; no se enfatiza, como tradicionalmente se ha hecho, en el conocimiento formal, morfosintáctico y abstracto de la lengua.

El enfoque comunicativo textual tiene sustento epistemológico en los aportes teóricos de la lingüística del texto, la pragmática, la sociolingüística,

análisis del discurso, psicolingüística; disciplinas lingüísticas que han introducido cambios en la enseñanza de la lengua (Lomas y Tusón, 2013; Lomas, 2015). Este enfoque de la comunicación destaca el rol preponderante del texto o discurso; constituyéndose de esta manera, en la unidad comunicativa por excelencia. Importa la lengua en uso: el habla espontánea individual y colectiva, la interacción comunicativa en contextos situacionales, interculturales y genuinos diversos. Al respecto, Sánchez (2009, p. 4) señala que “el enfoque comunicativo funcional es un pertinente procedimiento de enseñanza para el logro de estos objetivos educativos que se expresan en términos de competencias que han de desarrollar los alumnos”.

El enfoque comunicativo textual asume, por un lado, lo comunicativo y por otro, lo textual. Es decir, consiste en tener en claro a quién se escribe, para qué y sobre qué se escribe; reconociendo que la función fundamental del lenguaje oral o escrito es establecer comunicación, para intercambiar ideas, sentimientos y emociones. Del mismo modo, asume que el lenguaje está constituido por diversos tipos de textos que responden a distintas situaciones de comunicación. De otro lado, la recurrencia al concepto *textual* hace referencia directa a la lingüística del texto que considera al *texto como unidad lingüística de comunicación*. De ahí que se trabaja con el texto y no solo con palabras, frases u oraciones como se hacía con el enfoque gramatical.

Canale y Swain (1996) afirman que existen cinco principios que orientan el desarrollo del enfoque comunicativo. 1) la competencia comunicativa está compuesta de *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística* y *competencia estratégica*. 2) Se debe partir de las *necesidades de comunicación*. 3) Se ha de gozar de *oportunidades para interactuar* con otros hablantes iguales o más competentes en situaciones reales. 4) Hacer uso óptimo de aquellos aspectos de la competencia comunicativa. 5) Proporcionar a los estudiantes la información, la práctica y buena parte de la experiencia necesaria para abordar sus necesidades de comunicación.

El MINEDU (2010) explica que el enfoque comunicativo textual presenta los siguientes rasgos particulares: a) el texto es la unidad básica de comunicación;

b) la lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento, c) consideración de las variedades regionales y registros de uso lingüístico; d) los textos deben responder a los intereses y necesidades de los estudiantes; y e) la influencia del contexto en el acto comunicativo. El propio MINEDU, de acuerdo con las ideas de Hymes y Canale, se reafirma en el propósito del área de Comunicación, al plantear los mapas de progreso: “que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas” (IPEBA, 2013c, p. 7). Esto implica desarrollar habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir (Cassany et al., 2002).

Como expresamos anteriormente, el enfoque comunicativo textual surgió en la década de los sesenta, con gran auge en las décadas de los ochenta a los noventa del Siglo XX, ha ido evolucionando hasta la actualidad, tal es así que algunos especialistas consideraron llamarle, desde la década del 90, ‘enfoque por tareas’. No obstante, existen otros lingüistas, que consideran al enfoque por tareas como heredero del enfoque comunicativo.

Al margen de la denominación, nuestro interés constituye el uso real de la lengua en contextos precisos, como el académico. Esto al encontrar que:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en *tareas reales [cursivas añadidas]*, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. (Instituto Cervantes, 2013, en línea).

Por otra parte, la centralidad del enfoque comunicativo textual está en las unidades transoracionales y las relaciones entre párrafos; es decir, la lengua en el nivel de texto o discurso, sin desmedro de la manipulación de otros niveles de descripción de la lengua (gramatical, semántico y fonológico). Siempre considerando al texto como la unidad básica de análisis en la escritura, empleado en nuestra propuesta.

De otro lado, como el enfoque comunicativo introdujo elementos que resultan de vital importancia para el enfoque centrado en el proceso al ya existente en la década de los ochenta. En la actualidad, conviven el enfoque centrado en el proceso, así como el enfoque centrado en el producto. Nuestra propuesta implementa la vinculación entre proceso – producto.

1.2.3. Enfoque por competencias en el contexto de la producción de textos académicos

Si Gardner, Stenberg, Feuerstein consideraron ya a finales del siglo XX que la inteligencia no es única, resulta coherente afirmar que no se debe desarrollar una sola de las dimensiones humanas sino su integralidad o, en todo caso, verlas de manera sistémica. Esto se ha difundido ya desde hace muchos años al considerar a la educación como integral, sin embargo, lo que se ha promovido o llevado a la práctica desde el aula ha sido otra. Así los modelos heteroestructurantes (Escuela Tradicional) y modelos autoestructurantes (Escuela Activa y Constructivismo) han privilegiado la dimensión cognitiva. Se confundirán también aquellos modelos didácticos alternativos que privilegien la dimensión afectiva u otras. Por tanto, y con la finalidad de vincular e interrelacionar adecuadamente las diversas dimensiones humanas una de las recientes propuestas pedagógicas resulta ser el trabajo por competencias (De Zubiría, 2006a, De Zubiría, 2006b, Tobón, 2010).

Así lo expresa De Zubiría (2006a, pp. 16–17), cuando sustenta que el trabajo y la evaluación por competencias, es uno de los cambios más importantes de la educación latinoamericana en las últimas décadas. Sin embargo, dicho cambio implica una completa transformación de los propósitos, los contenidos, los textos y los sistemas de formación de los docentes; cambios que todavía no se han realizado. El mismo autor, en uno de sus argumentos en defensa del aprendizaje por competencias, aborda que al trabajar por competencias estamos dando un paso fundamental para superar limitaciones propias tanto de los modelos heteroestructurantes (Escuela tradicional) como de los modelos autoestructurantes (Escuela activa y Constructivismo).

El mismo De Zubiría (2006b, p. 194), haciendo suyo el aporte de Not, menciona que ante ellos tendrá que abrirse paso un *modelo dialogante o interestructurante* que reconozca el papel activo del estudiante y el rol esencial y determinante del mediador en el proceso, logrando así un modelo que asegure una síntesis dialéctica. Incluso, al reconocer que el conocimiento se construye fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo entre el estudiante, el saber y el mediador. Este mismo autor propone “un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo”.

El concepto desarrollo se enmarca muy bien en este sentido ya que el trabajo por competencias, precisamente eso es lo que hace, desarrollar habilidades, capacidades, actitudes y valores en forma gradual a lo largo del proceso evolutivo humano. Para ello, resulta urgente realizar cambios (Tedesco y López, 2004) en los propósitos, los contenidos, las secuencias, los textos, los sistemas de formación de maestros, el modo de ver la interacción maestro – alumno, en general de la didáctica del profesional de la educación; de tal manera que se responda de manera coherente a los desafíos que la sociedad del siglo XXI plantea a la educación.

Como lo indicamos anteriormente, trabajar por competencias implica desarrollar aprendizajes de manera integral, general y contextualizada que se expresan en desempeños idóneos (Tobón, 2010, 2013, 2014). La integralidad exige desarrollar la dimensión cognitiva, valorativa y praxiológica (De Zubiría, 2006b); general porque las competencias no tratan aspectos particulares del conocimiento como la información, sino redes de conceptos, operaciones intelectuales, valores y actitudes con grandes niveles de generalidad. Estos aportes son provenientes de los recientes aportes de las neurociencias a la educación; y contextualizada porque considera el entorno para adecuarse a él o para transformarlo.

Competencia es un término de significación polisémica. La taxonomía que mejor la refleja es aquella que la clasifica en básicas, genéricas y específicas.

Existen, además escuelas epistemológicas que las abordan, funcionalista, conductista y constructivista, adoptando en cada uno de estos enfoques, diversas connotaciones (Núñez, Vigo, Palacios y Arnao, 2014). Por su parte, Tobón (2010) añade a los anteriores el enfoque complejo, defendido por Edgar Morín.

Las competencias básicas son aquellas que se deben adquirir en la educación básica y que permiten al estudiante lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, la inserción al trabajo, desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*Lifelong learning*) o para la continuación de estudios de nivel superior (Marco, 2008). Díaz Barriga (2006) indica que, a estas competencias básicas, en el ámbito de la Unión Europea se considera más pertinente denominar competencias clave. En cambio, las competencias genéricas son aquellas competencias comunes a una rama profesional, general a todas las profesiones. Y las competencias específicas son aquellas que dan identidad a cada profesión.

Díaz Barriga (2006, p. 22) expresa también que a la educación básica se le ha asignado “la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas”. Las primeras destinadas al mejor desempeño ciudadano. Mientras que a las competencias académicas se las considera como instrumento para el acceso general a la cultura y están encabezadas por aquellas relacionadas con la lectura y la escritura, secundadas por las referidas a las nociones matemáticas, las de ciencia y tecnología y las de lenguas extranjeras.

Respecto al desarrollo de competencias en la educación básica peruana, compete hacerse algunas interrogantes como, por ejemplo, las que plantea Perrenoud (2012): ¿Los saberes enseñados actualmente en la escuela serán los más pertinentes para entender el mundo y actuar? ¿Preparan los saberes para los estudios superiores o para la vida? ¿No será más adecuado transmitir saberes y desarrollar actitudes que permitan a cada uno *construir*, en las diferentes etapas de la vida, las competencias que llegue a necesitar? Y algunas otras como: ¿Cuánto de lo que hoy saben los niños y jóvenes lo aprenden en el aula? ¿Es posible identificar un número limitado de competencias para desarrollar en los estudiantes en la etapa escolar, para que ellos enfrenten la vida o los estudios superiores?

¿Qué *modelo didáctico* se considera pertinente como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa? (García, 2000).

Así mismo, al tratar el tema de la producción textual académica nos planteamos algunas interrogantes: ¿Se desarrolla competencias de producción de textos académicos en el nivel de educación secundaria? ¿Las competencias desarrolladas logran lo suficiente para que el estudiante sea un generador de conocimiento o un redactor académico básico?

Según Perrenoud (2012), el desarrollo de competencias en la escuela obligatoria encapsula tres debilidades: la primera de tipo *conceptual* que consiste en que mientras la noción de competencia sea débil, definida por cada uno a su manera, cómo saber si la escuela actual desarrolla competencias. La segunda debilidad es de índole *empírica*. Es decir, ¿cuáles son aquellos datos que nos respaldan para saber si la escuela está desarrollando competencias? La tercera debilidad tiene que ver con la idea que uno se hace de la *misión* de la escuela. A su vez, Tobón (2006, 2010) sustenta que existen múltiples definiciones de las competencias, pero todas encierran problemas de reduccionismo. Por su parte, De la Orden (2011, p.6) refiere que “los conceptos de competencia y de educación basada en competencias (EBC) aparecen aún difusos y requieren una definición clarificadora”.

Si bien es cierto, la respuesta a las preguntas precedentes no resulta fácil. A nuestro entender resultaría pertinente considerar que la respuesta a algunas interrogantes, provienen de los aportes de la antropología pedagógica, según la cual, es necesario en primer lugar plantearse el modelo de estudiante (persona) a educar, es decir, tener claro el horizonte, establecido en *principios* del sistema educativo, para luego considerar los distintos saberes, las estrategias y los recursos para lograrlo.

Por su parte, Ruiz (2010) plantea una pregunta fundamental: ¿Por qué considerar el enfoque por competencias en educación básica? Porque la sociedad del Siglo XXI plantea nuevas exigencias a la escuela, como expansión de las TIC, ambientes laborales competitivos, así como política educativa internacional:

UNESCO, Banco Mundial, BID, OCDE, Proyecto Tunning. En el Perú, El Ministerio de Educación viene centrándose en el desarrollo de competencias, aunque de manera no muy contundente.

Como explica Tobón (2006), el enfoque por competencias puede aplicarse desde cualquier modelo pedagógico o a través de la integración de ellos porque las competencias no son la representación ideal del proceso pedagógico; en otros términos, constituye un enfoque para la educación. Estos argumentos nos muestran un derrotero para viabilizar nuestro modelo didáctico para desarrollar competencias. Díaz Barriga (2006) reconoce que no es fácil aceptar la definición del término competencias, sin embargo, se supone la combinación de tres elementos: una información, el desarrollo de una habilidad no rutinaria y la puesta en acción en una situación inédita, denominada como situación problema.

Ruiz (2010) ha explicitado los atributos o cualidades de la competencia desde el paradigma de la complejidad. Esta autora considera cinco: a) el atributo referido al desempeño, b) el atributo referido a lo contextual de manera específica, c) el atributo referido a la integración, d) el atributo referido a la nivelación y e) el atributo referido a la norma.

Ante la primera debilidad de las competencias, expuesta por Perrenoud (2012), sustentado por Díaz Barriga (2006) y explicitado por Ruiz (2010), partiremos por describir los elementos constitutivos de la competencia, planteados por los estudiosos más representativos del enfoque, para luego caracterizar la definición adoptada, considerando las principales coincidencias aportadas por los expertos; y dotarla de funcionalidad para la enseñanza y su ulterior evaluación. Para este fin, se ha tomado como base las coincidencias entre los conceptos y elementos que consideremos relevantes.

Según Tobón (2008; 2010, p. 11), las competencias “*son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento (...).*”

Irigoin y Vargas, citado en Celis (2010), analizan diversas definiciones de competencias cuyos puntos en común son: una competencia es un desempeño actual, no un desempeño futuro o posible de realizar, incluye saberes (conceptual, procedimental y actitudinal), y la movilización de capacidades para la respuesta a situaciones cambiantes.

Para la OCDE (2003, p.3), “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular.”

Desde el enfoque socioformativo, se concibe a las competencias como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 11)

De la Orden (2011) define y especifica la competencia como objeto de evaluación en el ámbito educativo, mediante la identificación de dos concepciones de competencia: 1) la competencia como desempeño efectivo y eficiente de una función, de un papel (rol) en un ámbito determinado y 2) la competencia como conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para realizar una determinada tarea.

Para Perrenoud (2004, p. 8), el concepto de competencia, representa una “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Anota que la definición incide en cuatro aspectos: 1) las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos*; 2) la movilización es pertinente en la *situación* y cada situación es única; 3) ejercitarla significa pasar por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales determinan y realizan una acción adaptada a la situación; y 4) las competencias se crean en formación, la cotidianidad y el trabajo. Esto nos indica que una persona demuestra que es competente cuando moviliza saberes y recursos cognitivos que ocurre y es pertinente en un contexto o situación real y concreta.

Díaz y Hernández (2010, p. 47), en concordancia con el concepto de Perrenoud, anotan que “la adquisición de competencias no puede entenderse como la simple sumatoria del aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes” sino que el núcleo reside “en la integración u orquestación de dichos contenidos, aunados a otros recursos cognitivos, que la persona dinamiza cuando afronta una tarea en una situación-problema determinada”. Los autores indicados refieren, además, que en ello reside la complejidad del aprendizaje por competencias y haciendo suyo el pensamiento de Jonnaert, sostienen que ‘el desempeño exitoso de una competencia requiere de la capacidad de transferir saberes’ incluso sin similitud entre situaciones conocidas y nuevas.

Por su parte, Coronado (2009, p. 26) hace una importante contribución: “Las competencias no se reducen ni al *saber*, ni al *saber hacer*, porque, de hecho, *poseer unas capacidades no significa ser competente*”. El indicado autor, en líneas siguientes expresa que la competencia reside en la toma de decisiones y en la concreta *movilización de esos recursos*. Concluye indicando que: “saber, cuando se habla de competencia, no es *poseer*, sino *utilizar* contextualizada y eficientemente lo que se sabe”.

En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) sigue los planteamientos propuestos en torno a la caracterización de competencia propuesto por García Fraile, Tobón y Le Boterf. Así pues, este último expresa que una persona es competente cuando sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular movilizando un conjunto de recursos (Le Boterf, 2001). El MINEDU refiere que:

Una persona es competente cuando puede resolver problemas o lograr propósitos en contextos variados, haciendo uso pertinente de saberes diversos. Es por eso que una competencia se demuestra en la acción. Se dice que las competencias son aprendizajes complejos en la medida que exigen movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos concretos, etc.) para construir una respuesta pertinente y efectiva a un desafío determinado. Luego, para que una persona sea competente en un campo determinado, necesita dominar ciertos conocimientos, habilidades y una

variedad de saberes o recursos, pero sobre todo necesita saber transferirlos del contexto en que fueron aprendidos a otro distinto, para poder aplicarlos y combinarlos en función de determinado objetivo (MINEDU, 2014a, p 19).

Como podemos auscultar de lo anteriormente indicado, la lista de características en torno a la competencia es muy numerosa, sin embargo, podemos rescatar y extraer de todas estas definiciones aquellas coincidencias para una mayor precisión conceptual. En tal sentido, se concluye que la competencia es el desempeño estratégico integral que implica la movilización de un conjunto de capacidades (saber hacer), conocimientos (saber conocer) y actitudes (saber ser) para resolver una demanda (resolver un problema o lograr un propósito) en cualquier contexto. La competencia se evidencia en desempeños.

1.2.3.1. Los enfoques de las competencias

Las competencias pueden abordarse desde diferentes enfoques: funcionalista, conductual-organizacional, constructivista y socioformativo (Tobón, 2013, 2014). Este último se diferencia de los demás porque centra el foco de atención en cómo cambiar la educación desde el cambio de pensamiento de la persona humana. Cada enfoque o perspectiva enfatizan determinados aspectos y obedecen a postulados diferentes.

El enfoque funcionalista, con sustento epistemológico funcionalista, concibe a las competencias como desempeño de funciones laborales. Asume como características del currículo a la planificación secuencial desde las competencias, otorga mucho énfasis en aspectos formales y en la documentación de los procesos. Se centra en las actividades y tareas por realizar. Da poca importancia a los aspectos internos del desempeño, como los conocimientos, las actitudes y las destrezas. Entre sus métodos privilegiados está el análisis funcional.

El enfoque conductual-organizacional, con base epistemológica neopositivista, define a las competencias como actuación con base en conductas que aportan ventajas competitivas a las organizaciones. Centra su atención en delimitar y desagregar las competencias. Entre sus métodos privilegiados están el

registro de conductas y el análisis de conductas. Se implementa a través de asignaturas y materiales de autoaprendizaje.

El enfoque constructivista con sustento epistemológico del mismo nombre, conceptúa a las competencias como desempeño en procesos laborales y sociales dinámicos, abordando las disfunciones que se presentan. El currículo tiende a ser integrador para abordar procesos disfuncionales del contexto. Tiende a enfatizar en funciones de tipo laboral y poco en disfunciones de tipo social. Se implementa a través de asignaturas y espacios formativos dinamizadores.

El enfoque socioformativo, con sustento epistemológico de la complejidad, define a las competencias como actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua. Enfatiza el modelo educativo sistémico, el mapa curricular por proyectos formativos, los equipos docentes y el aseguramiento de la calidad. Entre los métodos privilegiados están la investigación acción educativa, el taller reflexivo. Se implementa con estudiantes mediante proyectos formativos y talleres formativos.

1.2.3.2. La organización de las competencias, la mediación y evaluación desde la perspectiva socioformativa

El enfoque socioformativo con la finalidad de implementar el currículo acorde con las exigencias, demandas y retos de la sociedad del conocimiento y las tendencias hacia el futuro, teniendo como soporte la formación y actuación ética, la gestión de la calidad del aprendizaje, el emprendimiento, el trabajo colaborativo, entre otros; plantea y propone nuevas ideas de planeación, mediación y evaluación de competencias.

La formulación de las competencias desde la perspectiva socioformativa se aborda desde la integralidad, a partir de problemas contextualizados y alto grado de flexibilidad en el desempeño, mediante los siguientes ejes clave: establecer los problemas del contexto, determinar las competencias, construir los criterios clave, plantear las evidencias necesarias y esenciales y formular los niveles de desempeño. La socioformación se inclina por la aplicación, no por completar formatos a diferencia de los otros enfoques, ya que muchas de las

actividades se consensuan con los estudiantes. Los contenidos son un medio, no un fin dado que la socioformación trasciende los contenidos y se enfoca en resolver problemas del contexto a través de diversas estrategias y de la combinación de saberes.

Entre las metas de que pretende lograr la socioformación están la calidad de vida, la convivencia, el desarrollo socioeconómico, asegurar el desarrollo sustentable a la par del desarrollo de competencias básicas, genéricas y disciplinares. Este enfoque propone el desarrollo de seis competencias claves para formar para el futuro: 1) el proyecto ético de vida, 2) el emprendimiento, 3) el trabajo colaborativo, 4) la gestión del conocimiento, 5) el desarrollo sustentable, 6) la comunicación bilingüe. Para lograrlo estas seis competencias plantea cuatro estrategias: a) la autoevaluación de las prácticas docentes a través de 10 acciones en la clase: sensibilización, conceptualización, resolución de problemas, fortalecimiento de valores, transversalidad, creatividad, comunicación asertiva, trabajo colaborativo, metacognición, gestión de los recursos; b) implementación de proyectos formativos; c) implementar una experiencia de evaluación de competencias con un instrumento formal; y d) compartir experiencias de trabajo en el aula y coevaluación entre pares.

Desde la perspectiva socioformativa, la mediación de la formación y evaluación se centra en las competencias a través de criterios (metas de aprendizaje) y evidencias, en base a las diez acciones de diagnóstico de la práctica docente del párrafo anterior. Estas acciones forman el núcleo del proceso de mediación docente que puede implementarse a través de distintas metodologías, ya sea los proyectos formativos, el taller formativo u otras. En la mediación, el docente brinda apoyo, asesora y orienta; es decir, no trasmite información, ni evalúa si los estudiantes poseen dicha información. El énfasis no está en los estudiantes, ni en el docente; sino en la relación intersistémica de ambos (Tobón, 2013). Se persigue una docencia metacognitiva que implica conocimiento y autorregulación de los procesos de aprendizaje, basada en el ciclo de gestión de la calidad académica, el cual está constituido por cuatro fases circulares: direccionamiento, planeación, actuación y evaluación.

Según Hernández, Tobón y Vázquez (2014), para que el enfoque socioformativo de las competencias sea una realidad en el aula son necesarias las siguientes acciones, las cuales quedan descritas en la siguiente tabla (Véase Tabla 9).

Tabla 9. Elementos metodológicos de la docencia socioformativa

Elementos metodológicos	Actividades claves
1. Presentación del problema a resolver	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el problema a resolver con los estudiantes. • Establecer el ámbito (personal, laboral-profesional, familiar, social, ecológico-ambiental) que aborda el problema acordado. • Plantear el problema en forma de interrogante o mediante una afirmación sencilla. • Mostrar la vinculación entre las disciplinas que contribuyen a la resolución del problema. • Generar la motivación de los estudiantes ante el problema a resolver a través de la visualización de las implicaciones positivas que tiene su resolución.
2. Análisis de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar alguna estrategia de creatividad como la lluvia de ideas o los mapas mentales para recabar la información que poseen los estudiantes en torno al problema planteado. • Plantear un análisis de caso que genere la reflexión, la búsqueda de información, en las experiencias previas y así movilizar los aprendizajes posteriores.
3. Gestión del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y comprender el concepto o conceptos claves implicados en el problema del contexto. • Interpretar, analizar, argumentar y valorar la información obtenida de las diversas fuentes revisadas. • Acordar con los estudiantes las actividades para apropiarse de los saberes necesarios y favorecer la resolución del problema del contexto.
4. Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer las metas que requieran de la colaboración para garantizar el éxito en la aplicación de los distintos saberes. • Afianzar la motivación y la responsabilidad en las actividades planeadas. • Distribución de roles para un mejor aprovechamiento de los recursos que posee cada persona y favorecer la sinergia.

- Diseño de un plan de actividades que regule los procesos generados de forma colaborativa.
5. Resolución del problema del contexto
 - Comprender el problema con apoyo de los contenidos disciplinares.
 - Formar y reforzar conceptos y procedimientos claves mediante análisis de casos complementarios.
 - Analizar el proceso de transversalidad realizado en la secuencia de actividades y mejorarlo con base en la autorregulación del conocimiento empleado.
 6. Abordaje del proyecto ético de vida
 - Formar y reforzar la comunicación asertiva durante la realización de actividades.
 - Buscar la realización personal mediante la vivencia de los valores universales.
 7. Metacognición
 - Reflexionar en torno al proceso de resolución del problema, corregir errores e implementar acciones que aseguren el éxito en la resolución de los problemas.
 8. Socialización del proceso de aprendizaje y de la resolución del problema.
 - Presentar las evidencias necesarias respecto a la resolución del problema acorde con unos determinados criterios.

Fuente: Hernández, Tobón y Vázquez (2014, p.64)

Las estrategias para implementar las diez acciones esenciales de la docencia socioformativa se esbozan a continuación. Para la sensibilización se propone relatos de experiencias de vida, visualización imaginaria, preguntas intercaladas, ilustraciones. Para la conceptualización son útiles: organizadores previos, mapas mentales, redes semánticas, cartografía conceptual. Para el análisis y resolución de problemas del contexto: simulación de actividades, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas. Para favorecer los valores: diario personal, juegos de reto. Para favorecer la colaboración: el aprendizaje en equipo, investigación en equipo. Para la comunicación asertiva: el diálogo cordial interno, la búsqueda de modelos. Para fomentar la creatividad y la innovación: articulación al proyecto ético de vida, facilitación de la iniciativa y la crítica, lluvia de ideas. Para la transversalidad y transferencia: casos integradores, pasantías formativas, práctica empresarial o social. Para la gestión de recursos: diagnóstico de recursos, buscar recursos alternativos, mejora de los recursos disponibles. Y para favorecer la valoración y metacognición, la socioformación plantea: el diario, el registro de

observación, la lista de cotejo, escala de estimación, pruebas escritas y la cartografía conceptual (Tobón, 2011).

La evaluación de las competencias es un proceso clave que procura el mejoramiento continuo. Implica considerar las competencias del área curricular, las competencias para la vida y los aprendizajes esperados. Se trabaja mediante la valoración, enfocada en la formación humana. Se hace énfasis en la autovaloración desde la metacognición, la covaloración (entre pares) y la heterovaloración (del docente mediador o de representantes del contexto). Se valoran los saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir). Los elementos clave de la evaluación de competencias desde la socioformación son: 1) determinar el grado de logro de uno o varios aprendizajes esperados o competencias; 2) considerar los diferentes tipos de evidencias, que son pruebas concretas y tangibles de logro de aprendizaje de los estudiantes; 3) los niveles de desempeño o de dominio; 4) la actuación ante un determinado problema del contexto para determinar el nivel de dominio, los logros y aspectos a mejorar; 5) las acciones de mejoramiento a nivel de estudiante, profesor, padre de familia, institución educativa; y 6) el seguimiento para asegurar el mejoramiento, las prácticas docentes y las acciones institucionales. Los aspectos clave de los instrumentos de evaluación están dados por las competencias a evaluar, los aprendizajes esperados, el problema del contexto, los niveles de desempeño (receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico), la retroalimentación oportuna, la metacognición y las acciones de mejoramiento. Los instrumentos de evaluación permiten valorar el grado o nivel de desempeño alcanzado, teniendo como base situaciones del contexto. Entre los instrumentos de evaluación destacan: registros de desempeño, portafolios, escala de estimación, pruebas escritas por competencias, mapas de aprendizaje, listas de cotejo, rúbricas, cartografía conceptual (Tobón, 2011, 2013, 2014).

1.2.4. La escritura de textos académicos

La sociedad del conocimiento exige a la educación de hoy una renovación constante. En esta línea, De Zubiría (2006a) ha encontrado que la escuela ha sido - y todavía hace esfuerzos por permanecer— como una institución

monolítica, anquilosada, tradicional y conservadora en nuestro tiempo. De este mismo modo, la producción de textos ha sido vista por muchos años como producto de la inspiración y de personas con talento especial para la escritura. Entendida así, la escritura no era más que el terror para los estudiantes; sin embargo, hoy en día con los avances en teoría lingüística como sustenta Lomas, (2015), ha pasado a constituirse en un proceso sistemático, necesario en todo quehacer educativo.

La producción de textos académicos expositivos y argumentativos es un proceso mental, lingüístico, comunicativo y sociocultural que toma como base la indagación documental, que comprende estructuras globales, estructuras discursivas expositivas y argumentativas y, propiedades textuales mediante actividades o tareas indisolublemente articuladas en situaciones concretas de comunicación (adaptado de Niño, 2008; Marinkovich, 2002; Ruiz, 2010; Van Dijk, 1998, Villa y Poblete, 2010).

Operacionalmente se entiende como el proceso mediante el cual el estudiante se expresa de manera escrita usando el idioma español, tanto en forma expositiva como en forma argumentativa; organizando y comunicando sus ideas, opiniones y puntos de vista, cautelando el propósito comunicativo, destinatario y situación comunicativa, empleando estructuras discursivas expositivas y argumentativas, mediante el manejo de fuentes documentales, atendiendo a las propiedades textuales, aplicando reglas de corrección (ortografía y gramática) en situaciones de comunicación académica.

La función de la escritura es atravesar la barrera de la temporalidad y espacialidad al ser fijada en soportes que la hacen duradera, ya que sirve para la transmisión de la cultura a través del tiempo y del espacio. Por consiguiente, se la considera muchas veces como la más importante para el desarrollo de la humanidad. Por otro lado, el desarrollo de la escritura académica constituye un particular aporte al desarrollo del pensamiento ordenado, sistemático y crítico a la par que permite la creación de nuevos conocimientos.

La competencia comunicativa comprende las habilidades lingüísticas básicas de hablar, leer, escribir y escuchar (Cassany et al., 2002, p. 88). De estas, la competencia en escritura, especialmente la escritura de textos expositivos y argumentativos, también llamada *producción de textos académicos* (Niño, 2008) y su consecuente evaluación es motivo de análisis en este apartado, la misma que exige un proceso y también la interrelación de una planificación, ejecución didáctica y evaluación orientada al desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes.

Arnao (2014, p. 297) refiere que la competencia comunicativa “implica un saber (conocimiento) implícito (tácito) y un uso contextualizado de ese conocimiento (o una actuación)” que comprende una serie de procesos, capacidades y habilidades lingüísticas, extralingüísticas y otras de tipo gramatical, semántico, pragmático, fonológico, social y semiótico. De igual modo, el indicado autor cuando propone la competencia comunicativo-investigativa considera las dimensiones cognitiva, comunicativa y sociocultural y los procesos comprensión discursiva, producción discursiva y socialización; dentro de la producción discursiva enmarca al proceso PTES: planificar, textualizar, evaluar, socializar.

Las habilidades comunicativas no se dan por separado, sino que se complementan dando cuenta del desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, esto que parece tan natural y entendible, en el momento de la ejecución didáctica no ocurre así; ya que resulta muy usual para los maestros, el trabajo de modo aislado; arguyendo fines y tratamiento didáctico, sin mayor sustento. En ese sentido es recomendable que los estudiantes participen de situaciones comunicativas complejas. Claro está que, esto que parece sencillo implica bastante esfuerzo de los educadores para la planificación de actividades y tareas (Delgado, 2006) que ejerciten la competencia comunicativa de manera interrelacionada.

En las últimas décadas se han dado notables avances en el campo del lenguaje tanto oral como escrito. Así la Lingüística Textual como la Pragmática lingüística nos han dado luces sobre el estudio de los textos al abordarlos integralmente, es decir de manera transaccional y de las relaciones entre párrafos

(Miranda, 2006, p. 83 - 84) y del uso en situaciones concretas. Avances que son tomados en cuenta en nuestro modelo.

La escritura académica opera a nivel léxico - semántico, gramatical, fonológico, pragmático y discursivo-textual (Canale y Swain, 1996; Niño, 2008; Arnao, 2014). En el área de la palabra para precisar el término adecuado y pertinente; en el área gramatical teniendo en cuenta el uso de oraciones simples como de oraciones compuestas y en el área textual al establecer las relaciones entre párrafos cohesionados en función del propósito o intención comunicativa.

Planificar la enseñanza, ejecutarla y evaluar la producción textual, específicamente aquella perteneciente al género académico requiere un adecuado conocimiento de las características del grupo de personas, de los procesos a seguir, de las estrategias discursivas, de la naturaleza de los textos académicos, entre otras.

Escribir es una actividad comunicativa que se realiza en situaciones concretas y con diversos propósitos. Según Cassany et al (2002, p. 257), “sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general.” Para Niño (2008) escribir es un proceso de creación amplio y profundo, en el que redactar es solo una tarea del escribir. Este mismo autor refiere que hace falta explicitar el carácter creador del proceso de escribir y reformula la definición de esta manera: “Escribir es un acto de creación mental en el que un sujeto, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global, y lo comunica a un lector mediante la composición de un texto, valiéndose del código de la lengua escrita” (Niño, 2008, p. 166). Por eso que las actividades que comprenden cada una de las habilidades lingüísticas básicas (hablar, leer, escribir y escuchar) se entremezclan según las circunstancias concretas. Así, por ejemplo, si nuestra intención fuese explicar sobre la producción literaria de un escritor, el texto a redactar sería una monografía, por lo que como redactor necesito recurrir a la habilidad previa que es leer; ya que como sustenta Cassany (2007): nadie puede escribir bien si antes no lee bien. Luego necesitaría comunicar los hallazgos a un público y la habilidad a ejercitar sería hablar.

Por ello que surge la necesidad de evaluar la competencia de escritura mediante pruebas de desempeño que abarquen la textualización, es decir la plasmación de la escritura. Esto con la finalidad de ejecutar plenamente el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los docentes y la habituación de los estudiantes en el trabajo con las etapas del proceso de escritura. En este mismo sentido, Di Steffano y Pereira (2004) así lo afirman:

Las dificultades que año a año manifiestan los alumnos en su pasaje de un nivel educativo a otro – el tránsito de la escuela primaria a la escuela media, el de la escuela media a los estudios superiores, e incluso el paso del grado al postgrado– responden en gran medida a la falta de familiaridad, de trabajo y de reflexión sobre los códigos propios de la cultura escrita en los espacios de producción y circulación del saber. (p. 25).

Si bien es cierto que la escritura académica es propia del nivel universitario no por ello debe dejarse de lado en los niveles escolares precedentes. Di Steffano y Pereira (2004, p. 27) lo expresan de esta manera: “los escritos habituales en la universidad pertenecen a los géneros académicos, en los que predominan los discursos razonados, ya sea que presenten un predominio de la argumentación o de la exposición”. En consecuencia, podemos afirmar que se requiere que los estudiantes desarrollen habilidades expositivo –argumentativas desde muy jóvenes.

La escritura en general y específicamente la escritura académica comprende uno de los componentes de la comunicación que engloba una variedad de operaciones del pensamiento, un conjunto de procesos estratégicos, del dominio temático conceptual sobre lo cual se va a escribir y de la interrelación con otras competencias como la lectura, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre otras. Además, como sustenta Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) y Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales (2009) el texto académico se caracteriza por ser eminentemente referencial - representativo y por tener como finalidad ser soporte y transmisor del conocimiento.

En cuanto a lo primero, implica poner en marcha determinadas operaciones del pensamiento y de actividades que hacen pensar (Higueras, 1985),

también denominadas microhabilidades de la expresión escrita (Cassany et al., 2002). Con respecto a lo segundo, para que estas operaciones del pensamiento se manifiesten y concreten en un producto o tejido de ideas llamado texto; se requiere que los procesos estratégicos como: planificación, textualización, revisión-corrección, y edición sean asumidos bajo el enfoque comunicativo textual. En consecuencia, en cuanto al dominio del sistema de conocimientos que implica la redacción sobre un tema específico y de la interrelación con otras competencias, la producción de textos aprovecha los conocimientos adquiridos a través la lectura, los que, sometidos a la reflexión, a los diferentes puntos de vista y enjuiciamiento crítico permiten producir nuevos conocimientos.

Como se deduce de las líneas precedentes, escribir es una actividad compleja y evaluarla mucho más. Se ha encontrado que:

Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el mundo de la educación supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y escisiones que se registran en la ciencia educativa. Ello le confiere a la evaluación un carácter complejo en que debe desenvolverse, en sus dimensiones teórica y práctica, en los terrenos poco firmes y llenos de vericuetos de la acción educativa y del cambio social (Mateo, 2005, p.21)

Considerando las ideas anteriores, la enseñanza y la consecuente evaluación de la escritura encierran ciertas dificultades. A pesar de ello, en el contexto de la educación básica, específicamente en el nivel de educación secundaria, podemos abordarlo desde las siguientes perspectivas: tipo de texto o género discursivo; etapas de la producción textual, dando énfasis a la etapa de textualización, estructurando y detallando los aspectos o indicadores; propiedades textuales, áreas de escritura y de una evaluación por competencias que sea integral, coherente y procesual (Delgado, 2006).

Asimismo, como referimos anteriormente, De la Orden (2011) ha identificado y especificado dos concepciones de competencia 1) La competencia como desempeño efectivo y eficiente de una función, de un papel (rol) en un ámbito determinado y 2) La competencia como conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para realizar una determinada

tarea. En palabras del propio autor del artículo: “la primera concepción exige un modelo holístico de evaluación, es decir una apreciación global de la competencia, más que la valoración analítica de los requisitos exigidos por ella”. Y en cuanto a la segunda concepción “resulta teóricamente adecuado el modelo conocido como *performance assessment*”.

Por otro lado, respecto a los enfoques de evaluación en general y específicamente sobre evaluación de la escritura académica se puede afirmar que no existe enfoque único y valedero, sino diversos enfoques que enfatizan determinados aspectos y otros que pueden ser catalogados de eclécticos.

La primera sorpresa surge cuando, a través del esfuerzo de conceptualización, descubres que no existe en realidad una teoría evaluativa, sino simplemente un conjunto de prácticas más o menos sistematizadas y que su base conceptual está formada sustancialmente por un conglomerado de metáforas altamente elaboradas y que aparecen de manera recurrente y superpuesta a lo largo de los distintos intentos explicativos de las acciones evaluativas (Mateo, 2005, p. 17)

Como refieren Tapia, Arancibia y Burdiles (2003), a pesar de que las prácticas evaluativas se han perfeccionado en las últimas décadas, en lo concerniente a la evaluación de textos académicos, uno de los principales inconvenientes de la evaluación con enfoque holístico se evidencia en la carencia de indicadores o criterios explícitos que justifiquen la calificación asignada a un trabajo evaluado. Puesto que, como mucho, surgen correcciones de aspectos ortográficos y de redacción cuando ellos son muy evidentes. Además, este tipo de evaluación posee un carácter poco formativo, pues proporciona escasa información útil para reorientar, realimentar o remediar los aspectos más deficitarios del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. De ahí que resulta justificable, tomar en consideración en toda propuesta de evaluación, la trascendencia de la evaluación continua.

El enfoque de la evaluación por competencias constituye tan solo una de las propuestas surgidas en las últimas décadas. Sin embargo, como señala Mateo (2005) se puede distinguir a lo largo de la historia y desarrollo de la evaluación otros enfoques y modelos evaluativos (tradicional, cultural – interpretativo,

evaluación iluminativa, respondiente, alternativa, etc.) que han ido configurando y matizando el tema de la evaluación.

Como considera Mateo (2005) y la propuesta de evaluación del Ministerio de Educación, independientemente de los distintos enfoques, el proceso evaluativo de los aprendizajes de los estudiantes, siguiendo además a Rodríguez (2000) citado en Mateo (2005), Delgado (2006), Villa y Poblete (2010), la evaluación por competencias de la escritura académica se puede articular de las siguientes fases: establecimiento de las competencias de evaluación, fijación de los criterios de realización de las mismas, explicitación de los estándares o niveles de desempeño, asignación de las actividades o tareas a realizar por los estudiantes, toma de muestras de las ejecuciones de los estudiantes, valoración de las ejecuciones y provisión de retroalimentación y toma de decisiones.

Como todo proceso de evaluación debe responder a las interrogantes qué evaluar, cómo evaluar, cuándo, por qué y para qué evaluar. Para Villa y Poblete (2010, p.41), “evaluar por competencias significa, en primer lugar, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va a evaluar; y, en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar”. En consecuencia, la ruta a seguir para estructurar la evaluación por competencias de la escritura de textos académicos debe ser la siguiente: a) Establecer las competencias que contribuyen al desarrollo de la escritura de textos académicos; b) formular los indicadores de evaluación para cada una de las competencias de la escritura de textos académicos; c) asignar las actividades o tareas para cada indicador y d) elaborar los instrumentos de evaluación considerando las etapas de evaluación.

Evaluar competencias, o como sustenta Mateo (2005), Atienza (1999), Delgado (2006) y Villa y Poblete (2010) evaluar el nivel de logro o desempeño, requiere de una evaluación integral y continua ya que la evaluación y el propio aprendizaje están simbióticamente unidos de manera que ambos se retroalimentan. Por consiguiente, ya desde la planificación se debe prever como parte integrante del proceso enseñanza aprendizaje, el desempeño (*performance*) del estudiante visto como una oportunidad de mejora (Alles, 2008), porque el proceso evaluativo está íntimamente ligado a la formación.

Moreno (2011) afirma que a nivel de discurso se enfatiza la evaluación formativa mientras que en la práctica se impone la evaluación sumativa. Con el enfoque por competencias, la evaluación de proceso también llamada evaluación continua adquiere su auténtico sentido porque es ella la que verdaderamente influye en los aprendizajes de los estudiantes. Incluso su finalidad no es conseguir una nota, sino optimizar la formación, tanto el aprendizaje como la enseñanza. Esto significa otorgar parte importante del tiempo de los maestros a la planificación de este tipo de evaluación (De Zubiría, 2006b) ya que esta evaluación relaciona coherentemente los procesos y productos.

La pirámide de Miller (1990), citado en Tejada (2011) es un modelo para evaluar competencias, ideado por George Miller en la década del noventa para evaluar las competencias en medicina. La pirámide muestra las etapas que deben considerarse en el desarrollo de la competencia. Las dos primeras partes, de la base la pirámide, están definidas por el dominio cognitivo (saber, saber cómo) y las dos siguientes, con el dominio operativo (demostrar, hacer).

Bajo la concepción anterior, se puede hacer uso de los distintos instrumentos de evaluación, con el propósito de evaluar fundamentalmente las ejecuciones, desempeños o habilidades de los estudiantes o como argumentan Mateo y Martínez (2005), citado en Delgado (2006) y Moreno (2011), refiriéndose a la evaluación alternativa, la nueva evaluación debe basarse en un uso plural e integrado de las perspectivas evaluativas.

En este sentido de pluralidad e integración, se puede estructurar una prueba de conocimientos, una prueba de habilidades de textualización y otra de actitudes para la escritura; sin embargo, una evaluación que mejor ejecuta el enfoque por competencias es aquella que se denomina evaluación auténtica de las competencias, que asume que los conocimientos y las actitudes son insumos imprescindibles para el desempeño. Veamos:

Cuando el eje de organización son los contenidos, se actúa sobre campos de saber, si el eje de organización son los *objetivos específicos*, se actúa sobre el ámbito del *saber hacer*; si el eje de organización son las *competencias* se actúa sobre la resolución de una serie de tareas, las cuales (...) tienen como característica esencial

el ser tareas complejas, esto es, no yuxtaponer ni sumar recursos, sino organizarlos dinámicamente en una integración. Esa tarea compleja coloca al alumno ante la obligación de movilizar conocimientos del saber, saber hacer y actitudes, cuya evaluación, por ejemplo, no puede reducirse a evaluar por separado los recursos necesarios para la resolución de la tarea – problema, como se hace generalmente con los test o cuestionarios tradicionales (Denyer, 2004 citado en Ruiz, 2010, p. 43).

Por su parte, Bringas, Curiel y Secunza (2008) indican que las competencias integran componentes diversos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y reclaman que es necesario realizar tareas en las que se trabajen los tres tipos de saberes. Precisan además que “evaluar competencias es saber si el alumnado es capaz de resolver una situación-problema en un contexto determinado con un cierto grado de eficacia y autonomía, movilizándolo sus conocimientos en situaciones diferentes a aquellas en que los adquirieron” (Bringas et al, 2008, p. 22). Sin embargo, hay que aclarar que, en el desarrollo de las competencias, las tareas o actividades de evaluación no difieren de las actividades de aprendizaje porque la secuencia didáctica es la misma, sino que esta serie de tareas moviliza de manera integrada y, a la vez, las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes.

Por ello resultaría pertinente establecer una prueba que permita evidenciar las habilidades de escritura mediante tareas o actividades según nivel de dominio, tanto para la evaluación diagnóstica y final. Para la evaluación continua resultaría la plasmación de un producto textual completo, recordando que debe existir una vinculación lógica entre las distintas etapas del proceso educativo.

Con esa misma intención, resulta adecuado establecer para la evaluación formativa o continua el uso de la observación y seguimiento sistemático, organizando un portafolio a fin de determinar los logros y dificultades específicas; como han encontrado Peña, Ball y Barboza (2005). Así mismo, usando guías de escritura, rúbricas de evaluación y fichas. Además, teniendo en cuenta lo que afirma Delgado (2006, p. 89) que “un sistema de evaluación continua rico debería tener una tipología de actividades lo más variada posible, ya que no todos los

contenidos y competencias pueden ser tratados con las mismas actividades y viceversa”. Ella propone estas actividades: preguntas de desarrollo, trabajo con textos y estudios comparativos: resúmenes, reseñas; formulación de supuestos prácticos, elaboración de escritos, búsqueda y recopilación de información.

Precisamente sobre el acápite de las microhabilidades, se considera pertinente y adecuado los aportes de Cassany et al. (2002, p. 258), quienes encontraron que la lista de microhabilidades que hay que dominar para poder escribir es larga y abarca cuestiones muy diversas: desde aspectos mecánicos y motrices hasta los procesos más reflexivos de selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. También se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (palabras) y de las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.). Los mencionados autores agrupan este conjunto de habilidades y conocimientos en tres ejes básicos: procedimientos (saber hacer), conocimientos (saber) y actitudes (reflexionar y opinar).

Respecto a los enfoques de producción textual, existen investigaciones de lingüistas y filólogos (Cassany, 1990, 1993, Marinkovich, 2002, Álvarez y Ramírez, 2006) que han estudiado la producción escrita y a la vez, han orientado la elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura y han logrado brindar aportes significativos a las prácticas de enseñanza en el aula.

Cassany (1990) identificó cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de la expresión escrita: enfoque basado en la gramática, enfoque basado en las funciones, enfoque basado en el proceso y enfoque basado en el contenido. Marinkovich, (2002) nos describe someramente las teorías y enfoques en producción textual. Veamos:

El enfoque expresivo. Según este enfoque, existe una base genética - biológica que permite al individuo realizar un proceso creativo y de libre expresión cuando escribe. Por su parte, *el enfoque cognitivo* ve a la producción de

textos escritos como un proceso recursivo a través de las pausas, relectura, revisión. Dentro de este mismo enfoque aparecen Linda Flower y John Hayes, quienes desarrollan un modelo del proceso del escribir a través de tres componentes principales: la planificación, la traducción y la revisión. El proceso de planificación, a su vez, contiene tres subcomponentes: la generación de ideas, la organización de la información y la formulación de metas. Cassany hace una puntualización sobre la terminología empleada por Hayes y Flower en su conocido *Modelo cognitivo de la composición escrita*, aclarando que en la actualidad existe un consenso terminológico en la denominación de estos procesos: planificación, textualización y revisión (Cassany, 2006). Posteriormente, Carl Bereiter y Marlene Scardamalia formulan un modelo según el cual el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos en diversos estadios de desarrollo de la habilidad.

El enfoque cognitivo renovado sustenta que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales, describe el componente 'producción textual'. *El enfoque social* emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de 'comunidades discursivas'. Y sus principales defensores son Cooper, Miller y Reither quienes argumentan que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica.

Finalmente, el *Enfoque integrador* asume la síntesis de los factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales. Aparece Van Dijk y Kinstch, quienes intentan formular un modelo general de comprensión y producción, con énfasis en la comprensión, abren la vía hacia un modelo estratégico de la producción de textos, esbozando tres niveles o componentes, a saber, un plan global o proyecto de habla, un plan pragmático y un plan semántico. Por otra parte, Grabe y Kaplan hacen suyo el desafío integrador y proponen un modelo de producción de textos escritos, basado, a su vez, en un modelo comunicativo. Para ello, parten de la premisa de que la producción de textos escritos es un acto comunicativo y como tal puede hallar sus antecedentes en las teorías acerca del uso del lenguaje y de la competencia comunicativa. Por otro lado, no es menos

importante lo que sostiene Canale, quien, basado en el concepto de competencia comunicativa de Hymes, distingue la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. El otro componente fundamental en el modelo es el procesamiento de la información.

Por su parte, Álvarez y Ramírez (2006) presentan y analizan las teorías o modelos predominantes en la investigación educativa sobre comprensión y producción desde la perspectiva cognitiva; estos son: 1) el modelo de Hayes y Flower de 1980; 2) el modelo de Nystrand de 1982; 3) el modelo de Beaugrande y Dressler de 1982; 4) El modelo de Bereiter y Scardamalia de 1982; 5) El modelo de Candlin y Hyland de 1999; 6) El modelo de Grabe y Kaplan de 1996; y 7) Otros modelos de producción textual: Coulthard, 1994; Sinclair, 1994; Bhatia, 1999; y el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos del Grupo Didactext del 2003. Estos modelos destacan los factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, metacognitivos, discursivos, pragmáticos que intervienen en el proceso de producción textual como proceso y como producto.

En resumen, los enfoques, modelos y teorías de escritura son variados y complejos. Estos enfoques coinciden en sus planteamientos, por ejemplo, señalan la importancia de la situación comunicativa, del contexto, de las estrategias cognitivas y metacognitivas, asumen la escritura como proceso complejo, indican y describen las fases de producción textual (planificación, textualización, revisión y edición). En general, los enfoques se complementan y ponen de manifiesto la concurrencia de diversas disciplinas, que la escritura se vea como proceso y como producto, y que se aborde desde el género textual.

La producción de textos de tipo académico, por tradición se ha presentado mediante el texto escrito (monografía, ensayo, reseña, artículo de revisión, informe científico, artículo científico o de investigación). Incluso la comunicación oral (ponencia, comunicación) en eventos científicos, no ha dejado de estar acompañada por un texto escrito que se presenta previamente para su aprobación y arbitraje. Al respecto, Di Steffano y Pereira (2004, p. 27) expresan: “los escritos habituales en la universidad pertenecen a los géneros académicos, en

los que predominan los discursos razonados, ya sea que presenten un predominio de la argumentación o de la exposición”. Los autores hacen mención del contexto universitario, sin embargo, cada vez más son los requerimientos que la educación superior hace a la educación secundaria; la lectura y escritura de textos académicos representa uno de estos requerimientos.

Como señalan el MINEDU (2008, 2014a, 2014b) y el IPEBA (2013b, 2013c), comprender y producir textos con *intenciones* distintas en situaciones diversas configura los géneros discursivos. En tal sentido, cada texto tiene su propia organización. Los textos escritos pueden tomar diferentes clasificaciones. Una primera forma de clasificarlos es *por su propósito* (informativos, persuasivos, etc.) una segunda clasificación es *según el tema que tratan* (periodístico, publicitario, científico-técnico, humanístico, literario, etc.; pero también pueden clasificarse *por la función o necesidad que satisfacen* (funcionales, no funcionales, literarios).

En nuestro caso, abordaremos la clasificación hecha por Werlich en 1975 y Adam en 1991, asumida también por el Instituto Cervantes. Clasificación muy relacionada con los textos continuos de PISA y de las pruebas del LLECE; estos son: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo. Debemos entender que las clasificaciones en general no son excluyentes, sino tal vez complementarias unas con otras.

Los escritos académicos demandan de un tipo de textualización distinta a la redacción de otros tipos de textos no académicos, ya que requiere cánones determinados. Sobre todo, en culturas como la nuestra, donde la cultura oral tiene un gran arraigo (Sagástegui, 2011). Históricamente la cultura escrita ha tenido un menor desarrollo, sobre todo por problemas del sistema educativo que no ha encauzado las habilidades de escritura. Una vía para la solución es encontrar conexiones para el ejercicio integrado de la lectura, la escritura y la oralidad.

Las competencias para la escritura académica son distintas de aquellas de comunicación oral académica. Nuestro estudio aborda la escritura del texto expositivo y del texto argumentativo, específicamente la monografía y el ensayo;

es decir, solo aquellas relacionadas con la escritura, dejando para un estudio posterior las competencias correspondientes a la oralidad argumentativa.

La finalidad o propósito de este tipo de textos consiste en exponer y rebatir opiniones e ideas, convencer, persuadir, y hacer creer algo a alguien con base en ciertos fundamentos. Induce a una interpretación abstracta de hechos o detalles; no se sitúa en el tiempo ni en el espacio, sino en el pensamiento, respetando la secuencialidad de una cadena razonada; pero también puede apelar a los sentimientos y emociones en las personas. Ej. ensayo.

El desarrollo de competencias de escritura académica y, en general de las habilidades y actitudes para la investigación no debe empezar en el postgrado, sino que se tienen que ir desarrollando desde la educación básica. En concordancia con algunos especialistas en materia del lenguaje (Álvarez, 2010b; Carlino, 2004; Zayas, 2006), que sustentan que la educación secundaria es el nivel educativo adecuado para el entrenamiento en escritura académica. El postgrado será, en efecto, el nivel donde se alcance su perfeccionamiento. Al respecto se afirma:

El proceso de construcción del perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación, tuvo siempre como foco principal de atención el nivel de postgrado; sin embargo, a medida que dicho perfil fue tomando forma, resultó cada vez más claro que el desarrollo de las habilidades mencionadas no tiene que esperar hasta el postgrado, sino que se trata de habilidades que pueden y necesitan empezar a desarrollarse desde la educación básica (Núñez, 2009, p.71)

Núñez (2011) indica también, que las habilidades y actitudes para la investigación tienen un referente importante en los aprendizajes acumulados durante la escolaridad. Habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento, así como habilidades de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento se pueden propiciar desde la educación básica como objetivo curricular sin agregar tiempos, materias o materiales específicos.

Carlino (2004) desde la óptica de la alfabetización académica ha propuesto un cambio institucional, de tal manera que las universidades pasen de 'preocuparse' a 'ocuparse' de la escritura académica de los estudiantes. Nosotros consideramos que la educación básica es la que tiene que desarrollar gradualmente las habilidades de escritura y será la universidad la que logre su optimización.

Cassany (1990) da como ejemplo de textos académicos a los trabajos, exámenes, resúmenes, reseñas, comentarios de texto, esquemas, apuntes, fichas, ponencias, comunicaciones, artículos, etc. Señala como características: a) el propósito de los textos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación); b) el contenido de los textos proviene de otros escritos o de actividades académicas (conferencias, clases, experimentos...); c) utilizan un lenguaje altamente especializado y técnico; d) el destinatario del texto es siempre el mismo: el profesor. El texto requiere siempre un registro formal; e) suele haber limitaciones importantes de tiempo en su elaboración. El mismo Cassany (2005) afirma que la comprensión y producción del discurso académico conlleva el dominio de notables habilidades de procesamiento y saberes lingüísticos: El dominio léxico y sus acepciones, el dominio contextual y la estructura de cada modalidad académica, entre otros.

Álvarez (2010a, p. 22) ha caracterizado a la escritura académica en estos términos:

- Expresión objetiva, precisa, neutra y especializada, propia del lenguaje científico.
- Vocabulario y terminología concreta.
- Abundancia de conectores lógicos, organizadores textuales, reformuladores y ejemplificadores y aposiciones explicativas.
- Orden de palabras estable. Búsqueda de construcciones lógicas.
- Tendencia a la precisión léxica o a la significación unívoca
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.

- Frecuente recurso a definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis y justificaciones causales, inducciones y deducciones.
- Presencia frecuente de organizadores intra, meta e intertextuales.
- Frecuente utilización de formas supralingüísticas.
- Uso de deícticos y modalizadores asertivos.
- Formas verbales predominantes: presente, futuro y formas no personales del verbo.

Sime (2009) ha caracterizado los escritos científicos, a partir de los contenidos vertidos por Maletta (2009, pp. 119-123), en la siguiente tabla:

Tabla 10. Características de los escritos científicos

Características	Explicación sumaria
Carácter expositivo	Se organiza siguiendo línea expositivas sistemáticas. Transmite una argumentación racional.
Rigurosidad teórica y metodológica	Utiliza conceptos claramente definidos, delimitando su alcance y transmite información adquirida mediante la aplicación de métodos científicos.
Valor agregado de originalidad	Debe incluir aportes novedosos, aunque no necesita ser una nueva teoría o un nuevo paradigma.
Unidad temática	Debe ser organizado como una unidad en sí mismo en función al problema que pretende tratar.
Coherencia argumentativa	Se debe velar para que la columna vertebral de la argumentación no se pierda de vista.
Respeto por las convenciones de la comunidad científica y audiencia profesional.	Los escritos están dirigidos a una comunidad profesional en un lenguaje comprensible para ella, manejando la terminología técnica.
Aparato bibliográfico	Debe citar y discutir la bibliografía relevante y las recientes sobre el tema.

Fuente: Sime (2009, p. 100)

Por su parte, el Ministerio de Educación (2010, 2013a) considera que los textos del género académico son: la monografía, el ensayo, el artículo de opinión, el informe científico. Otros autores (Day, 2005; Maletta, 2009; Cassany y Morales, 2009) consideran dentro de los textos académicos a la reseña, al artículo de revisión, al proyecto de investigación, al informe científico y al artículo científico o de investigación. Veamos:

La monografía. En el contexto de la educación básica y universitaria el vocablo monografía se usa con frecuencia en alusión al texto académico que revisa y organiza información en torno a un tema. Este texto académico al ser realizado por estudiantes, el nivel de exigencia de criticidad, propia de un experto en el tema es menor; sí tiene mayor relevancia, en cambio, la organización de las ideas y la capacidad de análisis y síntesis (Morales, 2010). Sin embargo, no debe olvidarse que la monografía es un texto científico como explican Day (2005) y Morales (2010). Al respecto, Morales (2010, p. 58) señala que la monografía “hace referencia a una publicación científica de alto grado de abstracción elaborada por especialistas, generalmente en formato de libro especializado”. Day (2005) indica que la monografía es un texto científico, especializado, detallado, escrito por científicos para científicos.

Vázquez (2000), Kaufman y Rodríguez (2001), citados en Morales (2010) afirman que

La monografía es un texto expositivo de información científica, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. (p. 59).

Procesalmente y con fines de enseñanza, siguiendo las ideas precedentes; se determina el tema, se escriben los datos provenientes de las fuentes haciendo síntesis, análisis, comentarios, comparaciones y categorizaciones, citando debidamente las fuentes consultadas e indicándolas en las referencias bibliográficas. Los enunciados discursivos de los autores se hacen de forma directa o indirecta. Directa a través de la cita textual, es decir, se agrega las ideas

del autor o autores tal como fueron publicadas sin modificaciones. Indirecta a través de la paráfrasis o del resumen. Lingüísticamente, se utilizan los verbos discursivos: *decir, declarar, sostener, opinar, concluir, indicar, expresar*, entre los más usuales; se recurre además a la tercera persona del indicativo o construcción gramatical impersonal.

La monografía se estructura bajo el formato expositivo (introducción, desarrollo, conclusión) y siguen generalmente, las estructuras o esquemas lógicos: problema/solución, causa/efecto, premisa/conclusión. Frecuentemente, se encuentra que la monografía se asigna a los estudiantes como trabajo de unidad, trimestre o final de curso o área.

El ensayo. El Diccionario de la lengua española (DRAE) lo define como un “escrito en prosa en el cual un autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales”. Su estructura: tesis, argumentos, conclusiones. Según García (2004) la concepción de ensayo como género discursivo es variable en el tiempo y según el área de conocimiento. Para el ámbito de la educación básica, García (2004) emplea el término *ensayo estudiantil* o ensayo escolar, haciendo una referencia directa a los productores: estudiantes o escolares.

La reseña. Entendida como el comentario a libros que se publican en revistas científicas especializadas. La reseña de libro (*book review*) tiene la forma de artículo de revisión o de nota breve, de una a tres páginas. Sigue el formato expositivo. Su propósito fundamental es describir y valorar una publicación científica que generalmente acaba de aparecer, su contenido versa sobre la validez de los argumentos, la claridad de la presentación, la importancia teórica, la utilidad de la obra, entre otros factores (Maletta, 2009). En educación secundaria, la reseña está relacionada con el comentario de un libro, mostrando argumentos o evidencias que motiven y despierten el interés por la lectura del texto.

El artículo de revisión. En cuanto a la estructura, Day (2005) y Morales (2010) refieren que este tipo de texto académico no tiene una organización establecida. Algunos artículos de revisión siguen el formato expositivo

(introducción, desarrollo y conclusión), mientras que otros, siguen el formato IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión). Maletta (2009) señala que este tipo de texto revisa integralmente la literatura científica actualizada en torno a un tema o problema; mientras que Day (2005) sostiene que el objeto de un artículo de revisión es resumir, analizar, evaluar o sintetizar información ya publicada (informes de investigación en revistas primarias); muchas veces de la revisión surgen nuevas síntesis, nuevas ideas y teorías.

Morales (2010, p. 56), asumiendo las ideas de Vázquez, sostiene que, en el contexto de la producción, existen dos tipos de revisiones: los *artículos de revisión*, textos científicos publicados en revistas especializadas o en formato de capítulo de libro y las *monografías*, textos del ámbito académico con fines didácticos y de evaluación.

El proyecto de investigación. Cada día más se acentúa el interés por enseñar a estudiantes de educación secundaria la elaboración de un proyecto de investigación, incluso se presentan incentivos para los estudiantes que presenten proyectos de investigación. Su estructura abarca: Planteamiento del problema, marco teórico, diseño metodológico, entre otros aspectos.

El informe científico. Sigue el formato IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión) y se elabora después de llevar a cabo una investigación, un experimento en el laboratorio o la recolección de información entorno a un tema social, es decir después de ejecutar un proyecto de investigación.

El artículo científico o artículo de investigación. Es el texto académico o científico más elaborado. La comprensión y producción de este tipo de texto académico implica conocer la superestructura, que por lo general sigue el formato IMRyD. En otros casos, es el medio de publicación o la revista científica quien estipula su estructura particular.

1.2.4.1. Aspectos de planificación de textos académicos

La planificación textual es la etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo. Durante esta etapa habrá que dar respuesta a las siguientes interrogantes: Sobre las características de la situación comunicativa: ¿A quién está dirigido el texto?, ¿Cuál es la relación del autor con el destinatario? En calidad de qué escribe el autor: ¿a título personal?, ¿en representación de alguien?, ¿representando a un grupo?, ¿con qué propósito se escribe? Sobre las decisiones previas a la producción del texto: ¿qué tipo de texto se elegirá de todos los posibles?, ¿cuál será su aspecto general?, ¿qué material se empleará? (textura, tamaño de la hoja), ¿qué instrumento se usará para escribir? (lapicero, plumón, máquina de escribir, computadora), ¿el instrumento elegido es conveniente para el papel y formato seleccionado? (MINEDU, 2010, p. 75).

Por su parte Martínez (2010) analiza las dificultades de los escritores novatos y las estrategias empleadas por los expertos para superar estos problemas bajo el modelo psicolingüístico de la producción escrita.

De acuerdo con Jimeno (2006), respecto a las etapas de planificación y revisión considero que estas son partes imprescindibles del proceso de escritura; sobre todo esta última, ya que no solo se trata de dar corrección ortográfica y gramatical sino de constatar cómo está la coherencia (relación lógica - semántica de las partes y con el tema central, ambigüedades), la cohesión (mecanismos de referencia: referencia, sustitución, elipsis, conectores) y la adecuación (de léxico, tipo de registro, estructura gramatical).

1.2.4.2. Aspectos de textualización académica

Antes de explicar los componentes, el entorno, la estructura y los mecanismos de la textualización. Tengamos en cuenta que texto, etimológicamente proviene del latín “textus” que significa *tejido*, es decir que las ideas que lo conforman están lógicamente relacionadas entre sí. Por su parte, Parra (1996, p. 20) sostiene que un texto lingüístico es entendido como “una

unidad comunicativa básica, constituida por una secuencia coherente de signos lingüísticos, mediante la cual interactúan los miembros de un grupo social para intercambiar significados, con determinada intención comunicativa y en una situación o contexto específico”. Del mismo modo, De Beaugrande y Dressler (2005) expresan que “el texto no es simplemente una suma de palabras, oraciones o párrafos, un texto tampoco es una superoración de gran longitud se trata de una unidad comunicativa cualitativamente distinta”. Asimismo, Carneiro (1998, p. 141) indica que el texto es “un conjunto ordenado de ideas relacionadas entre sí en torno a un mismo tema”.

En Iberoamérica desde la década de los 90 se viene afrontando la producción escrita desde las propiedades del texto, prioritariamente de la coherencia, cohesión, adecuación (Perea, 2011). Así mismo, desde la lingüística textual en la última década se viene haciendo énfasis y trabajando de forma específica en fenómenos de uso de la lengua relacionados con la textualidad: conectores, anáforas, mecanismos de sustitución léxica, registro lingüístico, aunque otros fenómenos como la progresión y la polifonía no recibían atención (Aznar, Cros y Quintana, 1991).

Cuando se textualiza académicamente –también en la revisión-corrección– hay que tener en cuenta las normas de textualidad y los principios regulativos (De Beaugrande y Dressler, 2005; Didactext, 2003). Asimismo, los aspectos textuales del género discursivo de tipo académico relacionado con el manejo de fuentes documentales que se concretan en las citas y referencias bibliográficas. Como afirman Álvarez y Ramírez (2010), Cassany y Morales (2009), Maletta (2009), son tres los grandes ejes o secciones del texto expositivo: Introducción – desarrollo o cuerpo – conclusión. A esta forma de organización, Van Dijk la denomina superestructura. Entendiéndose por superestructura a “las estructuras globales que caracterizan el tipo de texto” (Van Dijk, 1992, p. 142). Respecto al manejo de estructuras discursivas expositivas a nivel de apartado o párrafo, Maletta (2009), Álvarez y Ramírez (2010) indican que los subtipos discursivos fundamentales son: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-

contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencia, e ilustraciones o representaciones gráficas.

En cuanto a la superestructura argumentativa (Van Dijk, 1992) señala que el esquema básico es: hipótesis (premisa) – conclusión; que los discursos científicos presentan una variante especial de las estructuras argumentativas: planteamiento del problema – solución. La argumentación, específicamente el ensayo, sigue el esquema: tesis- argumentos –conclusión (Cassany y Morales, 2009).

Como señala Weston (2011) las estructuras argumentativas o tipos de argumentos más usuales son: argumentos por analogía, argumentos sobre causas, argumentos deductivos, argumentos largos, argumentos por autoridad y argumentos por ejemplos.

Jimeno (2006) expresa que respecto a las características: practicidad, reiteración y progresividad de la enseñanza de la cohesión textual, así como las demás propiedades textuales tienen que enseñarse mediante el enfoque comunicativo y a través de textos de necesidad cercana al estudiante y para el contexto real, por ejemplo mediante la redacción de textos informativos de tipo periodísticos para el periódico mural del aula; enseguida avanzar de manera progresiva a los textos expositivos y luego argumentativos.

Respecto a las cualidades textuales, De Beaugrande y Dressler (2005) proponen 7 propiedades o características textuales: 1) cohesión, 2) coherencia, 3) intencionalidad, 4) aceptabilidad, 5) informatividad, 6) situacionalidad, 7) intertextualidad. Esta investigación enfatiza el trabajo con dos propiedades textuales (la coherencia y la cohesión), sin dejar de lado las demás propiedades.

El MINEDU (2010, p. 75) señala que la textualización es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en expresiones y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la sintaxis, la estructura del texto o discurso y la ortografía. Perea (2011) sostiene que una de las tareas de la lingüística del texto consiste en aplicar los conocimientos en la mejora de los discursos. Durante la textualización se consideran algunos aspectos como:

- Tipo de texto: estructura.
- Cohesión: anáfora, elipsis, uso de conectores y referentes.
- Coherencia, progresión temática, sustituciones, etc.
- Orden de las palabras o grupos de palabras, relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, etc.
- La articulación entre párrafos para otorgar unidad al texto.

Como refiere Álvarez (2011), la textualización se da en variados niveles de intervención, donde cada nivel conlleva sus propios elementos lingüísticos. A nivel de discurso: las superestructuras, las macroestructuras; a nivel textual: los mecanismos de coherencia y cohesión; a nivel oracional la concordancia, la coordinación, la subordinación.

Esparza (2006), citado en Perea (2011, p. 6), afirma que la cohesión se entiende como “el conjunto de mecanismos que asegura la conexión de las partes de un texto entre sí desde el punto de vista textual”. Comprende los mecanismos de tipo anafórico (Anáfora, catáfora) y mecanismos de concatenación de unidades (conectores). Ya Halliday y Hasan en 1976 señalaron que las principales formas de cohesión son: la referencia, sustitución y elipsis (repeticiones y mecanismos para evitarlas: sustitución léxica, pronombres, elipsis, etc.), conjunciones y conectores (enlaces de adición, oposición, causalidad, temporales, etc.), tiempos verbales (correlación lógico temporal), relaciones léxicas (sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, campos semánticos), puntuación (organiza el texto en unidades de información). Por su parte Peña (2006) considera que la anáfora expresa las relaciones de cohesión discursiva y es el mecanismo cognitivo fundamental que permite la progresión temática en los procesos de textualización. Ya anteriormente Aznar, Cros y Quintana (1991) consideraron que los mecanismos de coherencia textual son numerosos y de diversa categoría y los agrupan de esta manera: 1) mecanismos de repetición: anáfora, sustitución léxica, elipsis, definización, 2) mecanismos de conexión: conectores, puntuación, 3) mecanismos de progresión: tema/rema, 4) implícitos: implicaciones, presuposiciones, sobreentendidos, 5) polifonía enunciativa, registros y variedades lingüísticas, 6) tipología textual.

Un asunto relacionado con la textualidad de índole académica es la pluralidad de voces o polifonía con la que se estructuran los enunciados, ya sea en las premisas o para organizar los fundamentos en una argumentación. Como sostienen Aguilar y Fregoso (2013), las voces de los autores citados establecen la autoridad en la disciplina. Compete al estudiante escritor identificar las distintas voces y sus puntos de vista para estructurar su discurso.

Con el término *conectores o marcadores textuales* nos referimos a un conjunto de términos que establecen relaciones entre segmentos textuales. Son por ejemplo marcadores discursivos: *además, finalmente, por consiguiente, es decir*. Su función es fundamentalmente la de guiar y ordenar los procesos de interpretación asociados a la comprensión o producción de un texto. Los marcadores del discurso se pueden ver como operadores que añaden estructura al texto y determinan el tipo de relación.

Los marcadores del discurso, son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional - son pues, elementos marginales - y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4051).

Puesto que la comunicación se establece a través de discursos que generan textos orales y escritos, el adiestramiento en su comprensión y producción resulta altamente destacable, a fin de que los estudiantes fortalezcan sus capacidades comunicativas ya desde los primeros años de la educación básica.

Asumiremos en esta investigación, la clasificación de marcadores del discurso elaborada por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro en su obra *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999, p. 4051-4213) y la clasificación estructurada por Cristina Carmona con información de *La cocina de la escritura* (Cassany, 2002).

Los conectores o marcadores sirven para estructurar el texto y guiar al lector en el descubrimiento del curso del pensamiento del autor, de allí su

importancia en la comprensión de textos. Se pueden usar para organizar y relacionar fragmentos relativamente extensos del texto (párrafo, apartado, grupo de oraciones) o fragmentos más breves (oraciones, frases). Se deben usar en todo texto escrito, y suelen colocarse en las posiciones importantes del texto (inicio de párrafo o frase), para que el lector los distinga de un vistazo, incluso antes de empezar a leer, y pueda hacerse una idea de la organización del texto. De modo análogo, tanto en la comprensión como en la producción de textos, los marcadores del discurso sirven para concatenar e hilvanar las ideas del escritor.

1.2.4.3. Aspectos de revisión-corrección de textos académicos

Álvarez (2011) sostiene que es fundamental contar con herramientas (Ej. plantilla de revisión) que guíen la revisión de la producción de textos, tanto del proceso como del producto. De igual modo, señala que las operaciones para revisar y editar textos son: añadir, suprimir, sustituir, desplazar, reforzar, distribuir, reorganizar y, que el procedimiento de revisión de textos está compuesto de los siguientes pasos: precisar el nivel de intervención en el texto (paratexto, texto, idea, párrafo, frase u oración, palabra, sílaba, letra), detección de unidades o fragmentos mejorables, diagnóstico del problema, operación de revisión, reescritura. Dentro de los aspectos que se pueden destacar a nivel textual, tenemos: aceptabilidad (interpretación de la consigna [producir el texto que se pide], registro adecuado); coherencia (secuencia ordenada [problema-solución, casusa-consecuencia], jerarquización de ideas [elementos paratextuales, reformulaciones]); cohesión (uso apropiado de la referencia, adecuación en el uso de conectores, puntuación). A nivel de párrafo, están las relaciones morfosintácticas (concordancia sujeto-verbo, sustantivo-adjetivo; correlación verbal).

Otro de los aspectos a considerar en la cuanto a la revisión-corrección es la puntuación. Nuestro estudio se centra en los signos básicos o de primer orden: punto y aparte, coma, punto y coma, dos puntos).

1.2.4.4. Aspectos de edición

La edición es la etapa donde se otorga al texto una presentación atractiva y novedosa, distribuyendo los elementos paratextuales (recursos tipográficos: tipo de letra; guiones, números, letras para enumerar; márgenes, ilustraciones, índice, citas, comillas, subrayados; paréntesis para aclarar, fortalecer o precisar la información) que lo acompañarán de manera proporcionada (Álvarez y Ramírez, 2010). En esta etapa, se dan los márgenes adecuados, el espaciado, interlineado y la combinación de colores, entre otros aspectos.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo de estudio y diseño de contrastación de hipótesis

Teniendo en cuenta los objetivos y la hipótesis el tipo de investigación es aplicada. Se trata de una investigación que tiene como punto de partida las teorías, leyes, conceptos pedagógicos y didácticos existentes para diseñar y aplicar un modelo didáctico el mismo que asume un enfoque comunicativo textual con perspectiva sociocultural y socioformativa para el desarrollo de competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en estudiantes que cursan el quinto grado de Educación Secundaria en la I.E.P. “Sabiduría de Dios”, Ciudad Eten – Chiclayo. El nivel es explicativo porque existe una relación de causa – efecto.

El diseño de la investigación a utilizar es el pre – experimental con un solo grupo. Cuyo diagrama es el siguiente:

G.E 01-----X-----02

Donde:

G.E: Grupo de estudio

01: Diagnóstico de las competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en los estudiantes.

X: Modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual

02: Resultados sobre el desarrollo de las competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en los estudiantes.

2.2. Población, muestra de estudio y muestreo

La población estuvo conformada por 22 estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la I.E.P. “Sabiduría de Dios” de Ciudad Eten.

La muestra fue de tipo **censal** y estuvo conformada por los 22 estudiantes matriculados en el quinto grado. La mencionada muestra responde al criterio del investigador y a la viabilidad para la aplicación del modelo didáctico.

Criterios de inclusión:

- Se trabajó con 20 estudiantes asistentes en el quinto grado de Educación Secundaria de la I.E.P. “Sabiduría de Dios” de Ciudad Eten

Criterios de Exclusión:

- Dos estudiantes, uno de ellos con necesidades educativas especiales y otro, con asistencia irregular a las sesiones de aprendizaje.

2.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.3.1. Técnica documental: Fichaje electrónico

Permitió recopilar y seleccionar información adecuada de las *fuentes bibliográficas*, publicadas en forma impresa o a través de *bases de datos*.

Mediante el fichaje se obtuvo la información necesaria y pertinente en cuanto al tema de estudio, para así poder fundamentar la investigación.

- Ficha Bibliográfica: Permitió ordenar un conjunto de datos que nos permita la identificación de publicaciones o parte de ellas, las mismas que servirán para el marco teórico. Se utilizó básicamente para la elaboración de las referencias bibliográficas.
- Ficha textual: Permitió efectuar la transcripción de textos que contengan ideas importantes para el trabajo de investigación.
- Fichas de resumen: Consistió en obtener a través del estudio de un texto una versión breve, clara, sintetizada que permita manejar la información valiosa contenida en un libro, en un capítulo de un libro.
- Ficha de Comentario: Permitió plasmar las ideas estructuradas del investigador a partir del dominio teórico de un texto y la relación que establece con la experiencia profesional que posee.

Además, se trabajó con el gestor bibliográfico *Zotero*, un *plugins* para el navegador Mozilla Firefox, que permitió recopilar, administrar y citar investigaciones de todo tipo de orígenes del navegador. (Ej. Bases de datos, revistas científicas).

2.3.2. Técnica de campo

Se utilizaron en función a la naturaleza de cada variable.

Variable Independiente (Vi): Es el *modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual*. En el estudio de la didáctica de la lengua, consiste en el diseño e implementación del modelo que debe modificar en sentido positivo la variable dependiente. Equivale a la intervención o tratamiento didáctico por parte del investigador. Es decir, se desarrolló un prototipo específico integrado por las fases de planificación, ejecución y evaluación.

Técnicas	Instrumentos de recolección de datos
Encuesta:	<p data-bbox="539 315 687 342">Cuestionario</p> <p data-bbox="539 389 1385 521">Se aplicó a los estudiantes para recoger datos respecto al modo de trabajo didáctico utilizado en la enseñanza aprendizaje de la producción de textos académicos</p> <p data-bbox="539 568 1385 651">Un cuestionario similar se aplicó a los profesores para obtener información respecto a su práctica docente.</p> <p data-bbox="539 698 1385 831">En ambos casos se utilizó los referentes de la Escala de Likert, del siguiente modo: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), parcialmente de acuerdo (3), de acuerdo (4), totalmente de acuerdo (5).</p>

Variable Dependiente (Vd): es el elemento que varía en función de mejora, bajo condiciones experimentales: una situación inicial y otra posterior, tras un proceso de mediación o formación. En nuestro estudio de trata de las *competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* en estudiantes de educación secundaria.

Técnicas	Instrumentos de recolección de datos
Pruebas (TEST)	<p>Pretest / Posttest</p> <p>Para diagnosticar las competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en los estudiantes antes y después de la aplicación del modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual. Se aplicó una prueba de competencias de escritura académica (Anexo 3). La codificación y corrección de la prueba se ha ejecutado mediante la rúbrica de evaluación (Anexo 8). Los niveles de desempeño de la rúbrica son una adaptación de la propuesta socioformativa (Tobón, 2013). Los niveles de desempeño establecidos en una escala (0 -4) y en vigesimal (00-20) son: nivel receptivo 0-2 (00-10), nivel resolutivo 2,1-2,8 (10,5-14), nivel autónomo 2,9-3,4 (14,5-17) y nivel estratégico 3,5-4 (17.5-20).</p>
Observación:	<p>Guía de observación</p> <p>Se aplicó con la finalidad de evaluar a los estudiantes en sus desempeños con relación a la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes para la producción de textos académicos: expositivos y argumentativos, se observó el portafolio del estudiante y se aplicó una rúbrica de evaluación de productos finales (monografía y ensayo).</p>

2.3.3. Análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos

Los instrumentos empleados en este estudio han sido valorados de dos formas: a) constructo y b) estadística. El procedimiento para determinar la validez se detalla a continuación:

2.3.3.1. Valoración de constructo

Se recurrió a consultar la “opinión de expertos” que, a criterio de Hernández, Fernández y Baptista (2010 p. 304), es un procedimiento que contribuye a “asegurarse que las dimensiones medidas por el instrumento sean representativas del universo o dominio de dimensiones de la(s) variable(s) de interés”.

Los instrumentos aplicados en este estudio fueron validados por tres expertos nacionales, que han realizado investigaciones relacionadas con la línea de investigación Formación Basada en Competencias y que además han abordado la competencia comunicativa desde el enfoque comunicativo textual. Los principales criterios sobre los cuales realizaron la validación se presentan en el formato:

Valoraciones a los instrumentos

1. Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes				
Instrumento 2: Encuesta a Profesores				
Instrumento 3 Test para estudiantes				

2. De los ítems con la(s) variable(s)

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observa- ciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes				
Instrumento 2: Encuesta a Profesores				
Instrumento 3 Test para estudiantes				

3. Pertinencia de los ítems con las dimensiones

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observa- ciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes				
Instrumento 2: Encuesta a Profesores				
Instrumento 3 Test para estudiantes				

4. Pertinencia de los ítems con los indicadores/subindicadores

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observa- ciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes				
Instrumento 2: Encuesta a Profesores				
Instrumento 3 Test para estudiantes				

5. Redacción de ítems

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observa- ciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes				
Instrumento 2: Encuesta a Profesores				
Instrumento 3 Test para estudiantes				

6. Conclusiones

.....

Los expertos consultados fueron:

- 1) Don Pedro Gonzalo Palacios Contreras (Perú) es doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Lengua y Literatura. Profesor principal de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo – USAT (Perú). Es investigador en temas educativos es

integrante del Instituto de Investigación Pedagógica de la USAT y ha contribuido a la elaboración del Modelo Educativo USAT con el enfoque socioformativo de las Competencias. Es coautor del Libro Formación Universitaria Basada en Competencias: Currículo, Estrategias Didácticas y Evaluación.

- 2) Don Santiago Octavio Bobadilla Ocaña es doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga – España, licenciado en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Educación Primaria. Se graduó con la tesis doctoral titulada “Implementación del currículo por competencias en las titulaciones de Educación y Derecho de la USAT”. Desarrolla asignaturas relacionadas con el área de Comunicación en la formación de profesores en la Escuela de Educación USAT. Profesor de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) y profesor de postgrado en universidades del norte del país.
- 3) Don Marcos Oswaldo Arnao Vásquez, candidato a doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga – España, licenciado en Ciencias de la Educación en la especialidad de Lengua y Literatura. Profesor de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) y profesor de postgrado en universidades del norte del país. Es coautor del Libro Formación Universitaria Basada en Competencias: Currículo, Estrategias Didácticas y Evaluación. Tiene investigaciones publicadas sobre la Competencia Comunicativa desde el enfoque Comunicativo Textual.

A continuación, se presenta la sistematización de la validación de los expertos que colaboraron con el desarrollo de esta investigación.

Tabla 11. Valoración de expertos sobre los instrumentos de la investigación
(Detalles, ver Anexo 4, 5 y 6)

Expertos\ Instrumentos	Instrumento 1: Cuestionario Estudiantes (Conclusión)	Instrumento 2: Cuestionario a Profesores (Conclusión)	Instrumento 3: Test (Conclusión)
Experto 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Otorga la puntuación 15 en la escala de 0 a 15 puntos. ▪ Destaca la suficiencia de la relación entre los ítems con las variables, dimensiones e indicadores ▪ Concluye que es un instrumento válido para la valoración de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en el área curricular de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Otorga la puntuación 15 en la escala de 0 a 15 puntos. ▪ Concluye que es un instrumento válido para obtener la información que se requiere en la investigación según los objetivos propuestos. Además, considera que los criterios de los profesores son relevantes en un estudio donde ellos son parte clave del proceso formativo por competencias en los estudiantes de educación básica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Otorga la puntuación 15 en la escala de 0 a 15 puntos. ▪ Resalta la relación de los ítems con los objetivos, con las dimensiones de las variables y con los indicadores/ subindicadores ▪ Concluye en que es un instrumento de calidad que a posteriori brindará un marco común de referencia para las Instituciones de Educación Básica que estén en proceso de implementación de modelos por competencias.
Experto 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación 15 de 15. ▪ Los contenidos que se abordan en cada uno de los ítems se orientan a recoger información relacionada con la variable, sus dimensiones e indicadores. ▪ Concluye que es un instrumento válido para medir la variable en estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación 15 de 15. ▪ Las principales observaciones que realiza son con relación a la redacción de los ítems y su correspondencia con los indicadores ▪ Asigna validez “media” y recomienda su aplicación a este instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación 12 de 15. ▪ Los aspectos conceptuales que comprende el instrumento se relacionan con la variable, dimensiones e indicadores. Contribuyen al logro de los objetivos de la investigación.
Experto 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración 15 de 15. ▪ Recomienda su aplicación, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración 15 de 15. ▪ Recomienda la aplicación del 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración 15 de 15. ▪ Es un instrumento muy bien elaborado que recoge la

complementado con otros instrumentos para triangular datos.	instrumento porque a su criterio recoge información válida para medir la variable en estudio. La mayoría de ítems tienen relación con instrumentos similares en investigaciones publicadas en artículos científicos de Revistas Indizadas.	información sobre la variable de esta investigación.
---	--	--

Cabe precisar que, de los tres instrumentos aplicados, el test es uno de los cuales incidimos por la relevancia de los resultados que nos proporciona en este estudio. A continuación, describimos los detalles de su elaboración.

Descripción del instrumento: La prueba de competencias de escritura académica

La *prueba de competencias de escritura académica* que se diseñó y validó para medir las competencias de producción de textos académicos expositivos y argumentativos estuvo compuesta por un total 19 ítems clasificados en cuatro aspectos: planificación, textualización, revisión-corrección y edición. La prueba abarcó estos aspectos porque fue elaborada siguiendo los pasos de la producción textual de Hayes y Flower (1980), Bereiter y Scardamalia (1987), citados en Cassany (2001), ya que enfatizan la escritura como proceso operativo, con la finalidad de dar coherencia, sistematicidad y viabilidad al modelo didáctico.

Se construyó una prueba de desempeño que permitió evidenciar las habilidades de escritura de los adolescentes mediante actividades o tareas interrelacionadas según nivel de desempeño, considerando además las actividades que se detallan en las etapas de la pirámide de Miller (1990) citado en Tejada (2011). Esta prueba que sirvió de pretest y postest.

La indicada prueba no se organizó en torno al área de comunicación o de ciencia en educación básica; sino en torno a niveles de desempeño (Tobón, 2013),

considerando que al finalizar la educación básica se espera al menos el dominio de los niveles establecidos (básico, intermedio y avanzado). La prueba nos permitió determinar en qué nivel se encuentra el estudiante – escritor – estableciendo así una línea de base para edificar el proceso de producción de textos académicos, mediante el modelo didáctico.

Para facilitar la tarea de corrección de la prueba se diseñó una rúbrica de evaluación (Anexo 08), adaptando los aportes de Zazueta y Herrera (2001) y de Tobón (2013) para las categorías y niveles de la rúbrica. En la rúbrica (Anexo 8) se describe y detalla los niveles de desempeño que se han empleado para evaluar las competencias de cada una de las etapas del proceso productivo de un texto académico.

Por su naturaleza, esta prueba se aplicó en una sola sesión de 2 horas. El cuadro siguiente muestra los ítems por nivel de complejidad.

Competencias por etapas del proceso de producción textual	Ítems	Básico (Nivel 1)	Intermedio (Nivel 2)	Avanzado (Nivel 3)
Planificación	1 – 4	3, 4	1, 2,	
Textualización	5 – 12	12	6, 7	5, 8, 9, 10, 11
Revisión-corrección	13 – 17	14, 15	13, 17	16
Edición	18 – 19	18	19	
TOTAL	19	6	7	6
%	100	32	36	32

La prueba se dividió en tres niveles de dominio. Cada nivel presenta dificultad creciente desde el punto de vista textual. Para precisar los niveles de dominio se ha tenido en cuenta las operaciones y área de escritura (oración, párrafo; relaciones entre párrafos, texto o discurso); así como la originalidad y el nivel de profundidad de los productos o evidencias, considerando lo que sostiene Larringan (2013, p. 200) que “las actividades de acción y comunicación se concretan como práctica lingüística no en la oración sino en el texto”. De ahí que

“la gramática debe extenderse hasta lo textual-discursivo” con sustento en las propiedades textuales o discursivas.

- *A nivel de oración*

El objeto de esta área son las oraciones y su estructura morfosintáctica. Su dominio se produce cuando el escritor es capaz de redactar un sintagma nominal con su respectivo sintagma verbal en sus formas más simples (oraciones simples) y en sus formas complejas (oraciones compuestas).

- *A nivel de párrafo o texto simple*

El objeto está constituido por conjuntos de oraciones con sentido global, vinculados por la unidad temática, estructurado en base a una idea temática y dos o más ideas de desarrollo, mediante el empleo de mecanismos de cohesión.

- *A nivel de discurso, texto complejo o de relaciones entre párrafos*

Esta área verifica el dominio de párrafos de cierta extensión que integran estructuras lingüísticas expositivas y argumentativas, considerando la macroestructura, superestructura, propósito o intencionalidad comunicativa e ideología.

Se integran los aportes de la lingüística textual, análisis del discurso, la pragmática y lingüística oracional en lo que atañe a ortografía y corrección gramatical ya que un modo de enfoque de la lingüística del texto es considerar a la oración como unidad mínima, precisando que un punto determinante está determinado por las relaciones entre párrafos.

Los principios pueden ser entendidos recurriendo las estructuras gramaticales descritas en la Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE, 2009), Van Dijk (1983), De Beaugrande y Dressler (2005), Cassany et al. (2002) y la terminología utilizada por el Instituto Cervantes (2013).

Características de los ítems

Ítems del nivel básico

Referidos a generación de ideas (ítem 3), organización de ideas (ítem 4), utiliza regularidades semánticas (ítem 12), revisa la coherencia de las expresiones (ítem 14), utiliza reglas ortográficas y gramaticales (ítem 15) y edición (ítem 18).

Ítems del nivel intermedio

Elección y delimitación del tema (ítem 1), determinación del propósito comunicativo (ítem 2), textualización (argumentos (ítem 6) y conclusión (ítem 7)), emplea adecuadamente conectores textuales (Ítem 13), revisa la adecuación lingüística al destinatario (adecuación léxica) (ítem 17) y cuida la presentación formal del texto (ítem 19).

Ítems del nivel avanzado

Operan a nivel de texto complejo, discurso o de relaciones entre párrafos, principalmente como: redacción de la tesis (ítem 5), de aquellos mecanismos o recursos que otorgan coherencia y cohesión entre ellos la progresión temática (ítem 8 y 9), el manejo de fuentes documentales (ítem 10), el empleo de estructuras argumentativas (tipos de argumentos (ítem 11), y revisa la adecuación lingüística al destinatario (adecuación gramatical) (ítem 16).

2.3.3.2. Validación estadística

En este estudio los instrumentos son válidos estadísticamente como se demuestra a continuación.

Instrumento 1: Validez y confiabilidad del cuestionario aplicado a estudiantes

a. Estudio de la fiabilidad

El cuestionario aplicado a los estudiantes con la finalidad de conocer sus percepciones respecto a la didáctica utilizada por sus profesores, está estructurado con base a tres dimensiones y para las respuestas tiene una escala de valoración tipo Likert, cuyos valores van del 1 al 5.

Para el análisis de fiabilidad se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Para que un instrumento o cuestionario sea considerado fiable, ese coeficiente debe ser por lo menos 0.7; para nuestro caso este coeficiente es igual a 0.917, lo cual nos dice

que el instrumento es bastante fiable, es decir que se comporta de la misma manera cuantas veces sea utilizado.

Fiabilidad del cuestionario a estudiantes

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,917	36

Además, cabe destacar que los 36 ítems tienen bastante cohesión interna, puesto el valor del estadístico Alpha de Cronbach no varía a penas al eliminar ninguno de los ítems, por lo que parece que todos los elementos son coherentes.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	137,08	273,356	0,790	0,909
P2	136,17	311,788	-0,245	0,919
P3	137,25	283,841	0,639	0,912
P4	136,75	295,295	0,370	0,916
P5	137,33	293,697	0,356	0,916
P6	137,50	324,636	-0,427	0,927
P7	136,75	306,932	0,025	0,919
P8	136,67	308,788	-0,050	0,919
P9	136,75	290,568	0,591	0,913
P10	136,50	295,000	0,457	0,915
P11	136,92	287,720	0,601	0,913
P12	137,00	282,182	0,627	0,912
P13	136,58	292,265	0,571	0,913
P14	137,42	282,265	0,739	0,911
P15	136,67	297,333	0,392	0,915
P16	136,58	283,720	0,592	0,913
P17	136,67	295,333	0,470	0,915
P18	136,50	294,091	0,491	0,914
P19	137,17	287,424	0,546	0,913
P20	137,33	304,970	0,090	0,918
P21	137,17	282,697	0,684	0,911
P22	137,75	285,295	0,625	0,912
P23	137,00	297,455	0,442	0,915
P24	137,17	277,061	0,851	0,909
P25	137,58	292,447	0,362	0,916
P26	136,83	282,697	0,812	0,910
P27	136,33	305,697	0,050	0,919
P28	137,08	286,811	0,642	0,912
P29	138,08	296,083	0,184	0,921
P30	137,25	287,659	0,652	0,912
P31	137,08	294,992	0,340	0,916
P32	137,17	282,333	0,765	0,911
P33	136,58	297,174	0,628	0,914
P34	137,42	284,265	0,754	0,911
P35	137,33	277,879	0,743	0,910
P36	136,67	286,606	0,570	0,913

b. Validez

Decimos que un instrumento es válido, cuando permite medir la característica que pretendemos medir; para la presente investigación, el instrumento pretende medir las percepciones de los estudiantes respecto a la didáctica utilizada por los profesores en la enseñanza del área de Comunicación. El cuestionario comprende tres dimensiones: planificación didáctica, ejecución didáctica y evaluación didáctica.

Los ítems se agrupan de la siguiente manera:

- Planificación didáctica: ítems del 1 al 7
- Ejecución didáctica: ítems del 8 al 28
- Evaluación didáctica: ítems del 29 al 36

La validación del cuestionario, mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de componentes principales, se realizó con la ayuda del SPSS.

Debido a que estamos interesados en determinar si los 36 ítems pueden ser agrupados en las 3 dimensiones, por la valoración de constructo sustentada en el aporte de la investigación realizada sobre didáctica que utilizan los profesores para la enseñanza de las competencia comunicativa, producción de textos académicos, se le ordenó al SPSS que seleccione un número de factores igual a 3, con lo cual se obtiene una coincidencia de del 72.22% de ítems agrupados correctamente en las dimensiones previstas.

Para que un cuestionario sea considerado válido debemos tener por lo menos el 70% de ítems adecuadamente agrupados en las dimensiones previstas. Como en nuestro caso hemos alcanzado el 72,22% de ítems, concluimos que los datos obtenidos nos sirven para hacer un análisis exploratorio aproximado de las dimensiones en estudio. El total de ítems bien agrupados son 26 de 36 que comprende el cuestionario.

Para realizar el AFE debemos primero calcular la medida de adecuación muestral de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), el cual debe ser mayor que 0.5 para que nos indique que en el grupo de ítems analizados si es posible encontrar factores o

grupos de variables fuertemente asociados, los cuales podrían estar representando un concepto en particular. En nuestro caso el $KMO = 0.732$, lo cual nos indica que si procede continuar con el AFE.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.732
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5232.643
	gl	383
	Sig.	0.000

Instrumento 2: Validez y confiabilidad del cuestionario aplicado a profesores

a. Estudio de la fiabilidad

De manera similar al cuestionario aplicado a los estudiantes cuyo análisis de fiabilidad y validez describimos anteriormente, se procedió a evaluarlo bajo los mismos criterios. El cuestionario aplicado a los profesores con la finalidad de conocer sus opiniones respecto a la didáctica que están aplicando en el área de comunicación y, está estructurado con base a tres dimensiones y para las respuestas tiene una escala de valoración tipo Likert, cuyos valores van del 1 al 5.

Para el análisis de fiabilidad se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Para que un instrumento o cuestionario sea considerado fiable, ese coeficiente debe ser por lo menos 0.7; para nuestro caso este coeficiente es igual a 0.910, lo cual nos dice que el instrumento es bastante fiable, es decir que se comporta de la misma manera cuantas veces sea utilizado.

Fiabilidad del cuestionario a profesores

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,910	36

Además, cabe destacar que los 36 ítems tienen bastante cohesión interna, puesto el valor del estadístico Alpha de Cronbach no varía a penas al eliminar ninguno de los ítems, por lo que parece que todos los elementos son coherentes.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	146,10	108,100	0,477	0,908
P2	146,20	109,067	0,498	0,908
P3	146,40	97,822	0,694	0,903
P4	145,80	108,400	0,344	0,909
P5	146,10	109,211	0,215	0,911
P6	147,40	104,489	0,343	0,911
P7	146,20	114,622	-0,335	0,914
P8	146,10	103,433	0,670	0,904
P9	146,40	111,156	0,049	0,914
P10	146,40	100,933	0,740	0,903
P11	146,20	102,178	0,652	0,904
P12	145,80	104,622	0,701	0,905
P13	146,00	101,333	0,785	0,902
P14	146,10	110,544	0,195	0,910
P15	146,50	110,278	0,226	0,910
P16	146,20	105,067	0,452	0,908
P17	146,10	100,989	0,871	0,901
P18	146,40	103,600	0,738	0,904
P19	146,30	106,678	0,303	0,911
P20	145,50	107,167	0,585	0,907
P21	146,50	107,167	0,585	0,907
P22	146,60	112,044	-0,003	0,914
P23	145,90	102,989	0,633	0,905
P24	146,00	110,889	0,131	0,911
P25	146,30	112,456	0,000	0,911
P26	145,90	110,322	0,172	0,911
P27	145,90	105,656	0,615	0,906
P28	145,50	108,278	0,456	0,908
P29	146,00	101,111	0,802	0,902
P30	146,40	102,267	0,646	0,904
P31	145,90	103,656	0,812	0,903
P32	145,90	104,544	0,519	0,907
P33	145,50	108,278	0,456	0,908
P34	146,00	104,222	0,811	0,904
P35	146,00	112,889	-0,065	0,913
P36	146,00	110,000	0,219	0,910

b. Validez

Decimos que un instrumento es válido, cuando permite medir la característica que pretendemos medir; para la presente investigación, el instrumento pretende medir las opiniones de los profesores respecto a la didáctica utilizada en la

enseñanza del área de Comunicación. El cuestionario comprende tres dimensiones: planificación didáctica, ejecución didáctica y evaluación didáctica.

Los ítems se agrupan de la siguiente manera:

- Planificación didáctica: ítems del 1 al 7
- Ejecución didáctica: ítems del 8 al 28
- Evaluación didáctica: ítems del 29 al 36

La validación del cuestionario mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de componentes principales, se realizó con la ayuda del SPSS.

Debido a que estamos interesados en determinar si los 36 ítems pueden ser agrupados en las 3 dimensiones, por la valoración de constructo sustentada en el aporte de la investigación realizada sobre didáctica que utilizan los profesores para la enseñanza de las competencia comunicativa, producción de textos académicos, se le ordenó al SPSS que seleccione un número de factores igual a 3, con lo cual se obtiene una coincidencia del 75% de ítems agrupados correctamente en las dimensiones previstas.

Para que un cuestionario sea considerado válido debemos tener por lo menos el 70% de ítems adecuadamente agrupados en las dimensiones previstas. Como en nuestro caso hemos alcanzado el 75% de ítems, concluimos que los datos obtenidos nos sirven para hacer un análisis exploratorio aproximado de las dimensiones en estudio. El total de ítems bien agrupados son 27 de 36 que comprende el cuestionario.

Para realizar el AFE debemos primero calcular la medida de adecuación muestral de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), el cual debe ser mayor que 0.5 para que nos indique que en el grupo de ítems analizados si es posible encontrar factores o grupos de variables fuertemente asociados, los cuales podrían estar representando un concepto en particular. En nuestro caso el $KMO = 0.746$, lo cual nos indica que sí procede continuar con el AFE.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.746
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6754.673
	gl	346
	Sig.	0.000

Instrumento 3: Validez y confiabilidad del test o prueba**a. Estudio de la fiabilidad**

Como todas las preguntas del cuestionario están en escala de 0 a 4, entonces su fiabilidad será evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Para que un instrumento sea considerado fiable, ese coeficiente debe ser por lo menos 0.7; para nuestro caso este coeficiente es igual a 0.877, lo cual nos dice que el instrumento es bastante fiable, es decir, que se comporta de la misma manera cuantas veces sea utilizado.

Fiabilidad del Test

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0.877	19

Además, cabe destacar que los 19 ítems tienen bastante cohesión interna, puesto el valor del estadístico Alfa de Cronbach no varía apenas al eliminar ninguno de los ítems, por lo que parece que todos los elementos son coherentes.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	30,07	88,835	0,717	0,877
P2	29,86	91,055	0,699	0,876
P3	28,57	101,495	0,189	0,895
P4	29,29	95,912	0,281	0,898
P5	29,36	95,940	0,478	0,888
P6	30,07	87,456	0,802	0,876
P7	29,57	81,956	0,883	0,870
P8	29,29	93,143	0,532	0,886
P9	30,07	89,148	0,711	0,879
P10	30,29	88,835	0,710	0,879
P11	30,86	91,055	0,442	0,892
P12	28,86	89,055	0,775	0,877
P13	29,71	88,989	0,717	0,879
P14	30,57	102,264	0,134	0,896
P15	30,50	93,500	0,655	0,883
P16	30,79	88,797	0,699	0,880
P17	29,86	97,978	0,364	0,891
P18	30,64	98,401	0,562	0,888
P19	30,29	102,527	0,176	0,895

b. Validez

Decimos que un instrumento es válido cuando permite medir la característica que pretendemos medir; para la presente investigación el instrumento pretende medir el nivel de dominio de la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones: Planificación, textualización, revisión - corrección y edición.

Los ítems se agrupan de la siguiente manera:

- Planificación: ítems del 1 al 4
- Textualización: ítems del 5 al 12
- Revisión - corrección: ítems del 13 al 17
- Edición: 18 y 19

La validación del test mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de componentes principales, se realizó con la ayuda del SPSS.

Debido a que estamos interesados en determinar si los 19 ítems pueden ser agrupados en las 4 dimensiones, por la valoración de constructo sustentada en el

aporte de la investigación realizada sobre la competencia comunicativa, producción de textos académicos, anteriormente indicadas de acuerdo al marco teórico de este estudio, se le ordenó al SPSS que seleccione un número de factores igual a 4, con lo cual se obtiene una coincidencia del 72% de ítems agrupados correctamente en las dimensiones previstas.

Para que un cuestionario sea considerado válido debemos tener por lo menos el 70% de ítems adecuadamente agrupados en las dimensiones previstas. Como en nuestro caso hemos alcanzado el 72% de ítems, concluimos que los datos obtenidos nos sirven para hacer un análisis exploratorio aproximado de las dimensiones en estudio.

Para realizar el AFE debemos primero calcular la medida de adecuación muestral de Kaise-Meyer-Olkin (KMO), el cual debe ser mayor que 0.5 para que nos indique que en el grupo de ítems analizados si es posible encontrar factores o grupos de variables fuertemente asociados, los cuales podrían estar representando un concepto en particular. En nuestro caso el $KMO = 0.762$, lo cual nos indica que sí procede continuar con el AFE.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.762
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6892.597
	gl	378
	Sig.	0.000

2.4. Técnicas de procesamiento de datos

Se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas simples como *tablas* de frecuencias absolutas y porcentuales, para comprender las valoraciones de cada una de las variables. También se elaboraron *gráficos* como barras, polígonos de frecuencia, según las valoraciones cuantitativas o cualitativas en estudio.

Los estadísticos de tendencia central como la moda, la mediana y la media aritmética, se utilizaron especialmente para el tratamiento de la información, cuyos índices están determinados por una escala de Likert (cuestionarios), o por

cuantificaciones como es el caso de los test (prueba de competencias de escritura académica) cuyos resultados se cuantificaron en la escala vigesimal.

También se utilizaron las medidas de variabilidad serán necesarias para expresar la extensión en que los puntajes se desvían unos de otros y consecuentemente de un promedio o índice de tendencia central. Las medidas de variabilidad que se utilizaron son: el rango y desviación estándar, el coeficiente de variabilidad. Fue necesario aplicarlos para determinar el grado de homogeneidad de los grupos o dispersión de los calificativos.

Para la prueba de hipótesis se aplicó la *t de student* a fin de conocer las competencias básicas de producción textual académica antes y después de la aplicación del modelo didáctico. Con ello se dio a entender que la información obtenida por el pretest sirvió de control o testigo, para conocer los cambios que se suscitaron después de aplicar el postest.

Todas estas medidas estadísticas descriptivas e inferenciales, permitieron procesar la información recogida a través de los instrumentos, especialmente los resultados del pretest y del postest. Se utilizó el *software* SPSS 20.0 y Excel 2007.

2.5. Principios y procedimientos para garantizar aspectos éticos en las investigaciones con personas

Durante el desarrollo de la investigación se ha puesto en práctica los principios éticos para la protección de seres humanos.

- *Consentimiento informado*. Los padres de familia (al menos uno de la familia del estudiante) convenientemente informados respecto a la investigación a desarrollarse dieron su aceptación y consentimiento informado en asamblea (Anexos 13 y 14) para aplicar a sus menores hijos la prueba de competencias de escritura académica y la respectiva intervención pedagógica.

- *Riesgo*. No existió ningún riesgo de sufrir daño físico o psicológico en los estudiantes porque se trató de desarrollar procesos pedagógicos.

- *Confidencialidad.* Se garantizó la confidencialidad, datos reservados y el anonimato de la información obtenida de los adolescentes y profesores, como entes de estudio.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Caracterización de la enseñanza aprendizaje de la producción de textos expositivos y argumentativos según estudiantes y profesores

La revisión de los instrumentos de gestión educativa de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”, así como la obtención de datos, mediante la observación y diálogo con estudiantes y profesores durante el desempeño docente del autor en la institución, en el año académico 2012, nos ha permitido obtener información suficiente sobre las características de los estudiantes, la procedencia de la población estudiantil y el enfoque que se ha venido aplicando en la producción de textos.

La enseñanza aprendizaje ofertada por la I.E. posee un alto contenido preuniversitario, es decir, se enseña y se evalúa contenidos curriculares, en su mayoría establecidos en el Diseño Curricular Nacional y otros contenidos propuestos en el Proyecto Curricular de Institución Educativa (PCIE). Los contenidos procedentes del PCIE están destinados a satisfacer las exigencias de los exámenes de ingreso de las universidades del ámbito regional y nacional. Por ejemplo, la casi totalidad de maestros de educación secundaria y primaria de la

I.E.P. Sabiduría de Dios evalúa a través de exámenes de opción múltiple. Muy pocas son las actividades y tareas destinadas al desarrollo de habilidades de la exposición, argumentación y trabajo colaborativo. Por otro lado, los niños de educación primaria y los adolescentes de educación secundaria hacen un conjunto de tareas escolares en su domicilio; estas tareas escolares están conformadas por ejercicios de comprensión de lectura, ejercicios de razonamiento verbal y otros de organización de información en torno a temas específicos.

La enseñanza en la I.E. “Sabiduría de Dios” está sustentada en principios cristianos, como el amor por el prójimo, expresado en el *Decálogo del Educador Sabiduriano*. Los profesores que conforman la plana docente muestran muchas características positivas, como, por ejemplo, son impetuosos, optimistas, con rasgos de proactividad, entre otros. Empero, muchos de estos rasgos exhibidos por los profesores y que podrían ser contundentes y decisivos para una educación de calidad se ven limitados por los recursos económicos que se destinan para la consecución de estudios de postgrado y formación profesional continua a través de cursos de capacitación y especialización.

Por ejemplo, la totalidad de docentes de educación primaria y secundaria respondió en la encuesta (Anexo 02) que posee título de profesor (a) o licenciado (a), mas no cuentan con estudios de maestría o doctorado. A pesar que el líder pedagógico, responsable de la gestión educativa promueve y motiva a seguir estudios de perfeccionamiento docente, pocos son los que emprenden y dan continuidad a su formación profesional. Es decir, existen necesidades de que los profesores sean los primeros que desarrollen las competencias de escritura académica, para luego poder motivar y llevar al aula la investigación científica. Lograr estudiantes competentes en escritura académica requiere que los profesores, previamente, desarrollen las competencias investigativas. Docentes que dominen las competencias informacionales y de gestión de la información académica, competencias que les permita así mismos estar actualizados permanentemente y renovando sus prácticas evaluativas y metodológicas.

Sobre el ambiente de clase, los estudiantes consideran que la iluminación es adecuada (85%), que la ventilación es adecuada (50%), que la acústica es

adecuada (60%), según la encuesta (Anexo 01). Asimismo, los estudiantes opinan que la disposición de carpetas es del siguiente modo: en filas (65%), en grupos (20%), en círculo (5%), otros (10%); esto significa que el mobiliario escolar se dispone al estilo tradicional en filas mayormente, otras veces en grupos, y solo algunas, en círculo. Como refiere nuestra base teórica en la disposición del mobiliario subyacen los modelos de enseñanza.

El área de Comunicación, que se desarrolla del primer al quinto grado de educación secundaria, según el plan de estudios de la I.E.P. Sabiduría de Dios, en quinto grado tuvo 03 horas semanales destinadas a los contenidos curriculares de comunicación, organizadas en: expresión y comprensión oral, comprensión de textos, producción de textos y actitudes ante el área. Adicionalmente, estuvo integrada por 02 horas dedicadas al aprendizaje del razonamiento verbal. A partir del año 2015, el MINEDU ha establecido 05 competencias para el Área de Comunicación, entre las cuales aparece *produce textos escritos*.

El enfoque que se aplica en el área de comunicación posee rasgos del enfoque gramatical, con excepción de algunos docentes, tanto de primaria como secundaria, que han empezado la aplicación del enfoque comunicativo de manera no muy contundente porque el trabajo con unidades oracionales descontextualizadas, así como los ejercicios de comprensión de lectura y ejercicios de producción de textos siguen formando parte de la enseñanza aprendizaje. Así pues, se usa el modelo T en la planificación curricular, pero en la práctica, la ejecución y evaluación sigue centrada en los contenidos disciplinares.

3.1.1. Características generales de los estudiantes

De los 20 estudiantes del aula de quinto grado de Educación Secundaria, 11 son varones que representan el 55% y 09 son mujeres que hacen el 45%.

La población estudiantil sabiduriana es heterogénea, incluye además estudiantes con necesidades educativas especiales. Muchos de los estudiantes que conforman la población estudiantil proceden de zonas periféricas de Ciudad Eten y proceden de familias de los niveles socioeconómicos d y e. A estas familias les

queda poco tiempo para compartir con sus hijos porque este mayormente es absorbido por el trabajo. Es decir, esto denota la existencia de padres que no se involucran con la educación de sus hijos, debido a su informalidad laboral. Además, se encontró que existen muy pocos estudiantes con conexión a internet en su domicilio; estudiantes con prácticas de lectura y escritura informales. Situación que resulta paradójica porque si bien es cierto existen expectativas de los padres por la continuación de los estudios superiores de sus hijos, sin embargo, pocos son los que aportan ayuda al estudiante para que vaya progresando en el logro de sus metas académicas.

Ya en la dimensión pedagógica, para contrastar las apreciaciones de los estudiantes veamos a continuación la caracterización de la didáctica de la producción de textos académicos en educación secundaria.

3.1.2. Características de la didáctica de la escritura académica

Una de las preguntas pioneras que surgió para viabilizar esta investigación fue ¿Cómo deber ser el modelo didáctico de producción de textos académicos en términos de competencias? Para ello, se empezó por conocer la valoración de los estudiantes respecto al *modo de trabajo didáctico* que utiliza el profesor(a) en el desarrollo del área de Comunicación. Asimismo, fue pertinente conocer la apreciación de los profesores de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios”, tanto del nivel primaria como de secundaria respecto a la *didáctica* que utilizan con sus estudiantes en la enseñanza de la producción de textos. En tal sentido, los resultados que se presentan a continuación, provienen de la aplicación de la encuesta a estudiantes (Anexo 01) y a profesores (Anexo 02), en cada uno de los tres eslabones del proceso didáctico: la planificación, la ejecución y la evaluación.

Los resultados están organizados en tres bloques: 1) planificación didáctica, 2) ejecución didáctica y 3) evaluación didáctica, en base a la comparación de los criterios de los estudiantes y profesores, según orden decreciente de sus medias, tomando como prioridad las respuestas de los estudiantes, considerando el *principio de actividad* de la didáctica.

3.1.2.1. Planificación didáctica

Dentro de la planificación didáctica se consideraron diversos aspectos que corresponden al dominio de las competencias docentes. Entre los aspectos más valorados en esta fase didáctica está la preparación de actividades individuales y grupales destinadas al aprendizaje activo en estudiantes (3.65) y de profesores (4.50). La preparación de materiales es otro de los aspectos más valorados tanto por estudiantes (3.50) como por los profesores (4.20); así como su claridad y sencillez. La elaboración de instrumentos de planificación didáctica (programación curricular, unidad didáctica y sesión de aprendizaje) comprende otros de los aspectos valorados por los profesores. Sin embargo, el empleo de las TIC para la construcción de material es el aspecto menos valorado por estudiantes (2.55) y profesores (2.90), tal vez sea por el desconocimiento de la potencialidad de estas herramientas (Tabla 12).

Tabla 12. Valoración de la planificación didáctica por estudiantes y profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

Planificación didáctica	Media estudiantes	Media Profesores
Para cada clase el profesor prepara actividades individuales o grupales que permiten construir mi propio aprendizaje y no ser un receptor pasivo de la información	3.65	4.50
El profesor ha preparado materiales y los ha presentado al inicio y durante el desarrollo del área (apuntes de clase, lecturas, separatas, guías, manuales, otros)	3.50	4.20
El profesor utiliza material de estudio claro y sencillo	3.25	4.10
Has observado que el profesor lleva al aula su programación curricular del Área de Comunicación	2.90	4.20
Has observado que el profesor lleva al aula la unidad didáctica	2.75	4.10
Has observado que el profesor consulta el guion de clase o sesión de aprendizaje	2.70	3.90
El profesor ha elaborado material utilizando las TIC para el desarrollo del área (diapositivas, videos, otros).	2.55	2.90

3.1.2.2. Ejecución didáctica

Las valoraciones hechas por estudiantes y profesores respecto a la ejecución didáctica se expresan en una escala de medición del 1 al 5. Para los estudiantes la mediación de la clase debe sustentarse en la relación profesor – alumno, basada en la escucha activa y la resolución de dudas (3.65). Los aspectos más significativos para los profesores son promover la participación activa (4.80) y el trato equitativo a los estudiantes (4.80). Asimismo, los estudiantes valoran el saludo del profesor, el rol de la motivación y la explicación de la organización del área (3.55).

Ambos, profesores y estudiantes, destacan el valor de la metacognición, el seguimiento a los trabajos o investigaciones y el clima de confianza y respeto. La transferencia, el trabajo cooperativo, la variedad de métodos y estrategias empleados por el profesor, la recuperación de saberes previos, el conflicto cognitivo y las relaciones con otras áreas son los aspectos más valorados. Del mismo modo, consideran importante la ejecución de las etapas del proceso de producción textual, con una media de 3.20 en estudiantes y 3.80 en profesores (Tabla 13).

Tabla 13. Valoración de la ejecución didáctica por estudiantes y profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

Ejecución didáctica	Media estudiantes	Media Profesores
El profesor se muestra dispuesto a escucharme y a responder mis dudas.	3.65	4.40
El profesor promueve la participación activa de los estudiantes	3.60	4.80
El profesor trata a todos los alumnos por igual durante el desarrollo de sus clases	3.55	4.80
El profesor saluda, despierta y mantiene mi interés por la clase.	3.55	4.20
El profesor ha presentado y explicado la organización de capacidades, conocimientos y actitudes del área de Comunicación en la primera sesión de clase	3.55	3.90
El profesor promueve el trabajo individual del	3.50	4.30

estudiante

El profesor consigna la lectura previa de los estudiantes (lecturas referidas al tema o contenidos a tratar en clase).	3.50	4.00
El profesor interroga, presenta los aprendizajes a lograr y el propósito de la clase	3.50	3.90
El profesor nos hace reflexionar sobre nuestros propios aprendizajes y sobre cómo lo hemos logrado (metacognición).	3.40	4.20
El profesor realiza seguimiento a los trabajos o investigaciones que asigna en su área	3.35	4.40
El profesor logra establecer un ambiente de confianza y respeto. (Mantiene un ambiente de aceptación y apertura a la diversidad conservando el orden de la clase).	3.35	4.40
El profesor propone actividades y estrategias que permiten aplicar lo aprendido a nuevas situaciones (deja tareas de aplicación, práctica de lo aprendido en clase).	3.35	4.10
El profesor promueve el trabajo cooperativo en clase (los estudiantes trabajan dentro de clase en parejas, grupos o equipos).	3.35	4.00
El profesor utiliza simulaciones para que el alumno aplique los conocimientos aprendidos en el área.	3.30	3.80
El profesor utiliza diversos métodos y estrategias (explicación, preguntas, resolución de problemas, talleres lo que ir construyendo críticamente los conocimientos con la participación de los estudiantes)	3.25	3.90
El profesor explora los conocimientos que ya tengo o he aprendido anteriormente (recupera los saberes previos y los tiene en cuenta en sus clases).	3.20	4.50
El profesor considera y ejecuta secuencial y sistemáticamente las etapas del proceso de producción textual (planificación, textualización, revisión y corrección, y edición).	3.20	3.80
El profesor adecua, modifica y enriquece mis esquemas mentales o plantea un desequilibrio cognitivo (genera dudas, inquietudes) en mí, mediante interrogantes u otras actividades.	3.15	4.20
El profesor establece relaciones entre los conocimientos del área y con otras.	3.00	4.30
El profesor explica la metodología de enseñanza que utilizará en el desarrollo del área.	2.90	4.10
El profesor comienza y culmina a tiempo las clases (uso óptimo del tiempo).	2.90	3.70

3.1.2.3. Evaluación didáctica

La evaluación es una de las etapas que recibe mayor valoración. En estudiantes, va desde una media de 3.16 a 3.65 y en profesores de 3.90 a 4.80. Aspectos como el fomento de la autoevaluación y coevaluación, la entrega oportuna de resultados, la evaluación permanente, la síntesis de la clase, la comunicación de criterios e indicadores a utilizar, la diversidad de instrumentos de evaluación que se emplea, la evaluación diagnóstica, la valoración de trabajos, asistencia a clases y asesoramiento son valorados positivamente (Tabla 14).

Tabla 14. Valoración de la evaluación didáctica por estudiantes y profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

Evaluación didáctica	Media estudiantes	Media Profesores
El profesor propicia la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes al final de la clase. (Fomenta que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje y evalúe los aprendizajes de sus compañeros de clase).	3.65	4.40
El profesor entrega de forma oportuna los resultados de las evaluaciones del área.	3.60	4.80
El profesor evalúa permanentemente nuestros aprendizajes mediante la observación de indicios, preguntas, ejercicios en clase, etc.).	3.60	4.30
El profesor realiza un cierre de lo trabajado en clase. (En conjunto con los estudiantes hace un resumen o elabora conclusiones, recogiendo los puntos principales de la clase).	3.50	4.30
El profesor comunica los criterios e indicadores de evaluación que utilizará en el desarrollo del área de Comunicación	3.50	3.90
El profesor utiliza diversos instrumentos de evaluación para valorar los aprendizajes de los estudiantes.	3.40	4.30
El profesor realiza la evaluación de entrada en su área	3.35	4.30
El profesor en la evaluación valora los trabajos individuales y en equipo, asistencia a clase y asesoramiento, prácticas, etc.	3.16	4.40

3.2. Diagnóstico del nivel de desempeño y determinación de los saberes previos de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la I.E.P. Sabiduría de Dios en cuanto a las competencias de producción de textos académicos.

Este apartado está destinado a determinar con qué nivel de desempeño de las competencias de producción de textos académicos, el estudiante ha enfrentado cada una de las actividades o tareas interrelacionadas de la *prueba de competencias de escritura académica* (Anexo 3). Los resultados se muestran siguiendo el proceso de producción textual: planificación, textualización, revisión-corrección y edición.

3.2.1. Planificación

En la fase de planificación están comprendidas las competencias de elección y delimitación del tema, la determinación del propósito comunicativo, la generación y organización de ideas. Como se puede observar en la Figura 2.

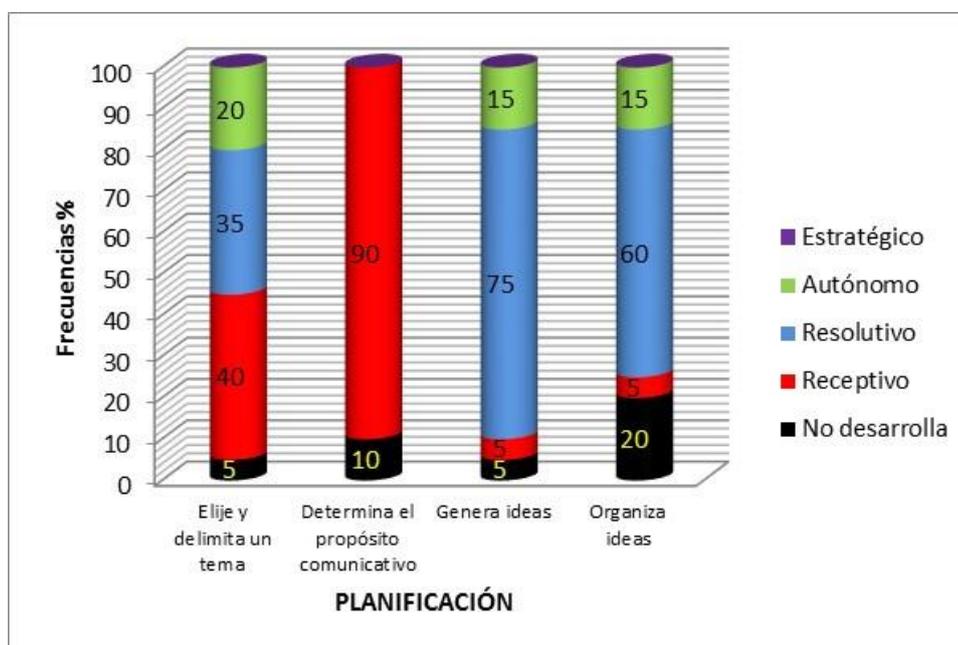


Figura 2. Nivel de desempeño en planificación de textos académicos, diagnosticado según el pretest, en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

En cuanto a la elección y delimitación del tema, solo el 35% alcanza el nivel resolutorio y el 20% el nivel autónomo. Que se alcance el nivel resolutorio en esta competencia significa que los estudiantes especifican un tema, pero no lo delimitan; el 20% del nivel autónomo indica que se evidencia la elección y delimitación de un tema específico, sin una delimitación precisa, es decir, el tema elegido es todavía muy amplio para su estudio. El 40% está en el nivel receptorio, es decir, ha elegido un tema genérico o inabarcable; mientras que el 5% no desarrolla, no responde o no desarrolla la actividad.

Respecto a la determinación del propósito comunicativo el 90% alcanzó el nivel receptorio lo que quiere decir que no hay un propósito claro, tampoco se sabe qué tipo y estructura de texto se tiene que escribir. El otro 10% no responde a la actividad planteada. Esto denota el desconocimiento de los conocimientos y habilidades lingüísticas relacionados con el tipo de texto, estructura discursiva, extensión en cuanto a la cantidad de párrafos a escribir y de la ausencia del destinatario.

En cuanto a la generación de ideas, el 75% de estudiantes alcanza el nivel resolutorio, lo que significa que se percibe que los estudiantes enlistan sus ideas a nivel de viñetas, pero sin relación entre las ideas expuestas. Solamente un 15% logra escribir ideas relacionadas.

En organización de ideas, el 60% de estudiantes asocia ideas mediante el empleo de un organizador visual de forma parcial; el 15% asocia temáticamente las ideas a través de un organizador visual. Sin embargo, hay un 20% de estudiantes que no logra asociar o relacionar ideas. Esto quiere decir que, al momento de escribir los párrafos, el estudiante no logrará precisar la unidad temática de los mismos, ya que solo se aglomerarán las ideas.

3.2.2. Textualización

La fase de textualización organiza competencias de escritura de un ensayo (plantea la tesis, presenta los argumentos, presenta la conclusión). Las demás son transversales, es decir, son propias de la redacción de textos académicos (emplea la progresión temática, emplea mecanismos de cohesión, maneja fuentes documentales, emplea tipos de argumentos, aplica regularidades semánticas). Estas competencias se pueden notar en la Figura 3.

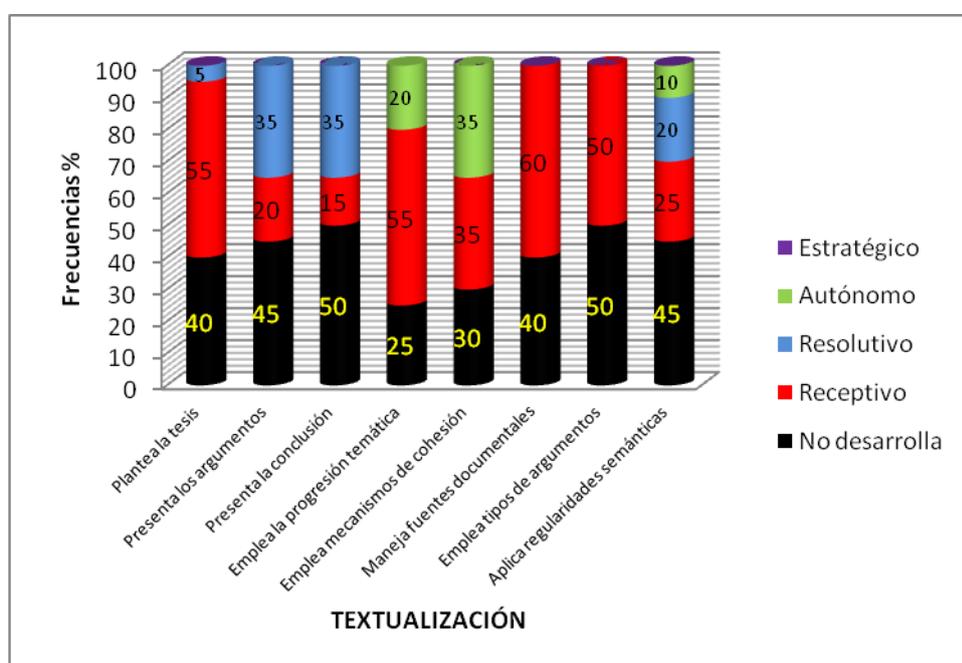


Figura 3. Nivel de desempeño en textualización académica, diagnosticado según el pretest, en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012.

Respecto a las competencias de escritura del ensayo: solo el 5% de estudiantes plantea la tesis con aspectos claros y diferenciados, el 55% está en el nivel receptivo, es decir, no se escribe la tesis porque solo se presenta un listado de ideas. En otros casos, se ha escrito sobre otra temática. El restante 40% no desarrolla o realiza la actividad. Respecto a presenta los argumentos, se encontró: un 35% en el nivel resolutivo, lo que significa que los estudiantes presentan ideas con poca claridad argumentativa; el 20% está en el nivel receptivo que quiere

decir que los enunciados están escritos como conglomerado de ideas. El 45% no desarrolla la actividad porque no posee el dominio teórico básico o practicidad en la escritura de ideas que sustentan una opinión. En cuanto a la conclusión: un 35% está en el nivel resolutivo, que quiere decir que se advierte la presencia de una expresión poco clara que resume o reitera la tesis. El 15% del nivel receptivo no escribe el enunciado que sintetiza o reitera la tesis y hay un 50% que no desarrolla la actividad.

Respecto a las competencias de textualización transversales a los textos académicos se encontró: en emplea la progresión temática un 20% de estudiantes alcanza el nivel autónomo lo que significa que se sigue una secuenciación de ideas con algunos errores de construcción textual; este 20% de estudiantes que logra el nivel autónomo se explica porque hay estudiantes que tienen un buen nivel razonamiento verbal; el 55% del nivel receptivo, quiere decir que existe un dominio parcial de la progresión temática o en otros casos se evidencia la escritura de enunciados sobre temas distintos al planteado en la actividad; y el 25% no desarrolla o intenta hacer la actividad.

Sobre el empleo de los mecanismos de cohesión se encontró una situación similar, un 35% alcanza el nivel autónomo, es decir se escribe el resumen cohesionado con ligeros errores; el 35% del nivel receptivo tiene un dominio parcial de los mecanismos de cohesión y un 30% no desarrolla la actividad. Sobre el manejo de fuentes documentales encontramos una situación crítica el 60% está en el nivel receptivo es decir se desconoce un estilo estandarizado para las citas y referencias bibliográficas y el 40% restante no desarrolla o responde la actividad lo que indica que se desconoce completamente este indicador de escritura académica. Respecto al empleo de tipos de argumentos un 50% está en el nivel receptivo es decir no conocen los tipos de argumentos y el otro 50% no desarrolla la actividad.

Respecto a la aplicación de regularidades semánticas un 10% está en el nivel autónomo, es decir, escribe las palabras clave que se utilizarán a lo largo de la redacción del texto, un 20% en el resolutivo, un 25% en el receptivo lo que significa que emplea escasas palabras clave algunas veces escribe sinónimos y el

45% no desarrolla la actividad. Como puede observarse en la Figura 3, el nivel de desempeño en textualización es sumamente limitado; fundamentalmente en la evidencia del manejo de fuentes documentales y la escritura de argumentos.

3.2.3. Revisión-corrección

En cuanto a los indicadores de revisión y corrección, se encontró que un 20% revisa los conectores del texto en uno de los tres párrafos planteados como evidencia del uso de conectores; un 30% está en el nivel receptivo lo que significa que no se emplea adecuadamente los conectores o marcadores discursivos y un 50% no desarrolla la actividad lo que evidencia, además, que los ejercicios de razonamiento verbal que normalmente se plantean tampoco suelen ser significativos para adquirir un dominio del uso de marcadores textuales. En la revisión de la coherencia un 10% está en el nivel resolutivo, es decir, el estudiante subraya con imprecisión las palabras o enunciados que rompen la relación lógico semántica en uno de los casos presentados; el 45% de estudiantes del nivel receptivo no identifica las palabras o enunciados que rompen la relación lógico semántica, mientras el 45% no desarrolla la actividad.

En la utilización de reglas ortográficas y gramaticales existe una situación crítica, y que el 95% está en el nivel receptivo es decir no se emplea correctamente las letras (b-v, g-j, c-s-z), tampoco se coloca las tildes (casos de acentuación general y de tilde diacrítica), ni los signos de puntuación (coma, punto y coma, dos puntos, punto), ni se corrige los errores de concordancia gramatical de los presentados y el otro 5% no desarrolla, lo que significa que a pesar que la enseñanza sigue centrada en el uso de reglas de ortografía y de gramática está no logra su fin, tampoco sensibiliza la reflexión del estudiante. La adecuación lingüística es otro de los puntos críticos ya que el 25% está en el nivel receptivo, es decir se revisa mínimamente la adecuación, eliminando algunas redundancias y repeticiones; el 75% restante no responde la actividad.

Respecto a la revisión final del texto (caso de revisión de adecuación léxica), se encontró un 10% en el nivel autónomo, un 35% en el nivel resolutivo, es decir se percibe la corrección de uno de tres casos presentado, el 5% en el nivel

receptivo y un 50% no desarrolla la actividad lo que significa que los estudiantes no dan mayor importancia a la corrección textual. Como puede evidenciarse en la Figura 4.

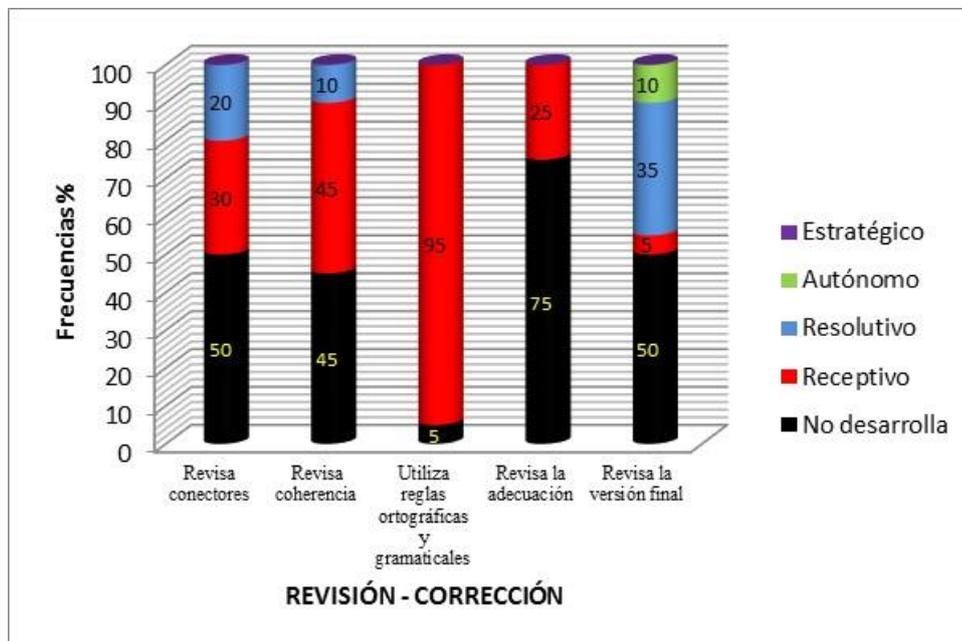


Figura 4. Nivel de desempeño en revisión-corrección de textos académicos, diagnosticado según el pretest, en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

3.2.4. Edición

Respecto a los indicadores de la competencia de edición se encontró: en cuanto a la edición formal que el 50% de estudiantes desconoce el significado de editar, mientras que el 40% está en el nivel receptivo, es decir tiene alguna idea imprecisa de lo que es editar textos. En cuanto a los aspectos que comprende la presentación formal se halló un 5% en el nivel autónomo (sabe qué aspectos comprende la presentación formal), un 15% en el nivel receptivo y el 80% no desarrolla porque desconoce el dominio teórico de la presentación formal de textos (márgenes, tipos de letra, distribución de paratextos); esta situación se evidencia en la Figura 5.

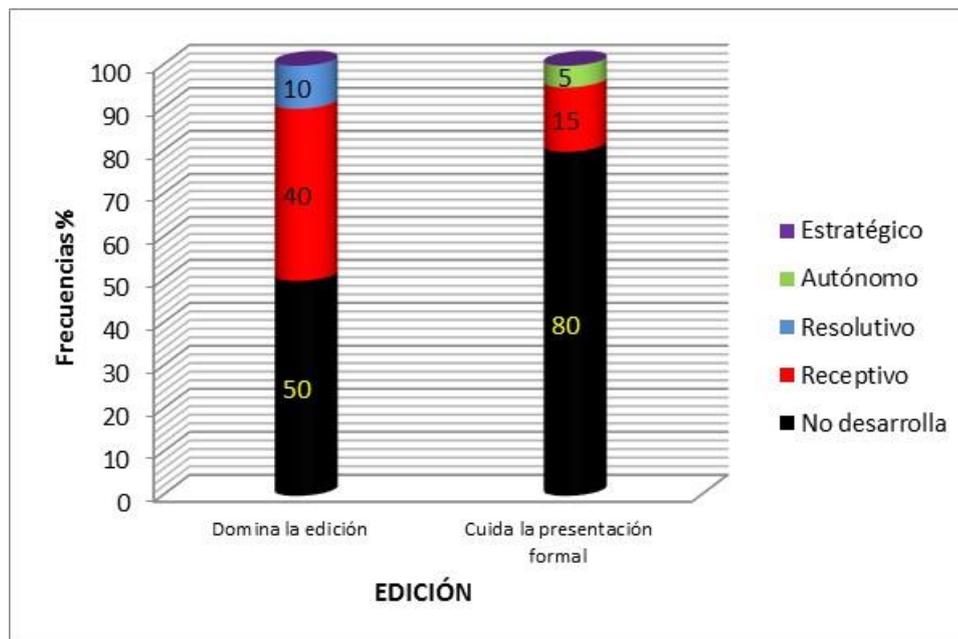


Figura 5. Nivel de desempeño en edición de textos académicos, diagnosticado según el pretest, en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

3.3. Resultados de la aplicación del modelo didáctico en el desarrollo de competencias de producción de textos académicos

Este apartado comprende la descripción del proceso de aplicación del modelo didáctico en el quinto grado de educación secundaria de la I.E.P. Sabiduría de Dios. De igual modo, presenta los resultados de la aplicación del modelo didáctico, según las competencias e indicadores que forman parte de la estructura del modelo diseñado por el autor.

3.3.1. Descripción del proceso de diseño y aplicación del modelo didáctico

La aplicación del modelo didáctico se hizo en el área de Comunicación, en el tercer trimestre del año escolar 2012 en el quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Particular Sabiduría de Dios de Ciudad Eten, Lambayeque, Perú; con una duración de 10 semanas. El aula de comunicación estuvo compuesta por 22 estudiantes. Dos de ellos, no formaron parte del pre experimento como ha quedado establecido en los criterios de

exclusión, explicado en el Capítulo II. El área de Comunicación del quinto grado estuvo a cargo del autor de esta investigación.

El área de comunicación, como referimos en las bases teórico científicas estuvo estructurada en torno a tres organizadores de competencias: Expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos (MINEDU, 2008). Para cada trimestre del área de comunicación se organizaron dos unidades, haciendo un total de 06 unidades que conformaron la programación anual del área de comunicación del quinto grado.

El tercer trimestre estuvo destinado al desarrollo de competencias de producción de textos expositivos y argumentativos. Formaron parte de la planificación didáctica: el programa curricular, las unidades didácticas (02) y las sesiones organizadas en torno a las competencias de producción de textos académicos expositivos argumentativos.

La primera unidad del trimestre III se concretó en la composición de un producto textual: la monografía; mientras que la segunda unidad estuvo destinada a convertir la monografía elaborada en un producto textual: ensayo. El desarrollo de ambas unidades se hizo a través de las sesiones de clase, las cuales forman parte del modelo didáctico presentado en el capítulo V. Cada sesión de clase lleva consigo un recurso didáctico (apuntes de estudio) y los respectivos instrumentos de evaluación (mapas de aprendizaje, rúbrica, listas de cotejo). Asimismo, cada sesión sigue la secuencia didáctica estructurada para mediar las competencias de escritura académica.

Antes de la ejecución del modelo se aplicó como instrumento de colección de datos: la *prueba de competencias de escritura académica* (Anexo 3). Por otro lado, se aplicó la observación sistemática para recoger información en relación a la ejecución del modelo didáctico. De la aplicación del instrumento que sirve de pretest/postest, se recoge información cuantitativa, estos resultados se enriquecen con la información cualitativa recogida del proceso de implementación del modelo didáctico, cuyo propósito fue la elaboración de productos textuales completos: una monografía y un ensayo. La monografía se construyó por etapas,

siguiendo las fases del proceso de producción textual (planificación, textualización, revisión-corrección y edición). Luego, la monografía se la convirtió en ensayo.

Las competencias de producción de textos académicos se formularon tomando como base los aportes teóricos de los antecedentes y las bases teórico científicas, contrastadas con las competencias halladas en el Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2008).

El diseño del modelo didáctico está sustentado en el enfoque comunicativo textual, en la perspectiva sociocultural, en la perspectiva socioformativa de las competencias bajo orientaciones epistemológicas del pensamiento complejo, del enfoque sistémico e integrador. El modelo didáctico generó una nueva experiencia de aprendizaje en los estudiantes porque toma como base problemas del contexto o situaciones de aprendizaje a través de la estructuración de la secuencia didáctica destinada a la enseñanza aprendizaje de las competencias de producción de textos académicos en educación secundaria.

El diseño del modelo didáctico se hizo teniendo en cuenta la propuesta metodológica del trabajo por competencias de Villa y Poblete (2010) y de la perspectiva socioformativa (Tobón, 2013, 2014), entre otros. Como parte del proceso, se ha estructurado la competencia de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria con sus respectivos niveles de dominio. Consecuentemente, se han explicitado un conjunto de indicadores de evaluación para cada una de las competencias teniendo en cuenta las microhabilidades de producción textual (Cassany et al, 2002).

Al respecto, investigaciones como las de Hayes y Flower (1980), Bereiter y Scardamalia (1987), citados en Cassany (2001) han encontrado que en la escritura académica confluyen un conjunto de factores internos y externos al escritor. Por ello y con la finalidad de explicitar la enseñanza - aprendizaje de la producción textual académica en educación secundaria; hemos considerado pertinente, primero establecer las competencias de escritura académica en la educación secundaria, siguiendo los aportes de la OCDE sobre competencias

clave estableciendo vínculos con referentes como el Proyecto Tuning Europa (2000) y el Proyecto Tuning América Latina (2004) que consideran entre las competencias genéricas a la *Comunicación oral y escrita en la propia lengua* y por otro lado las contribuciones de expertos en didáctica de la lengua, como Cassany (2001, 2002, 2003 y 2006), y de teóricos como Van Dijk (1983). Las competencias se han fijado, considerando el proceso productivo de construcción textual, producto de los variados aportes de la lingüística textual y de la pragmática, fundamentalmente.

3.3.2. Resultados de la aplicación del modelo didáctico según las fases del proceso de escritura

Después de la ejecución del modelo didáctico se aplicó la *prueba de competencias de escritura académica* (Anexo 3) para determinar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes. Los resultados están organizados en relación a las fases del proceso de producción textual. Fases sobre las cuales se han puesto las respectivas competencias de escritura académica con sus respectivos indicadores.

3.3.2.1. Planificación

En lo que compete a la etapa de planificación textual, en la elección y delimitación del tema se puede visualizar que el 70% de estudiantes logró el nivel de desempeño estratégico; el 20% está en el nivel autónomo y el 10%, en el resolutivo. Es decir, el 90% de estudiantes elige y delimita un tema específico a ser estudiado; el 10% restante solo logra la primera parte, consistente en elegir un tema específico, pero no logra de limitarlo. Para lograrlo, se tuvo que asesorar y guiar al estudiante.

En cuanto a la determinación del propósito comunicativo, el 30% logra el nivel el estratégico; el 50%, el autónomo y el 20%, el resolutivo. Es decir, la mayoría de estudiantes logra concretar el propósito comunicativo, el tipo de texto a escribir, la estructura a seguir, la extensión y tiene en cuenta la audiencia o destinatario; solo el 20% lo hace con algunas imprecisiones por lo que fue necesario acompañar a los estudiantes para que logren este indicador.

En generación de las ideas el 80% tiene un desempeño estratégico y 20% el autónomo. Esto significa que todos los estudiantes lograron escribir sus ideas sobre el tema a través de una de las técnicas planteadas: lluvia de ideas, escritura libre, agrupamiento por asociación.

En organización de ideas el 75% de los estudiantes tiene un nivel de desempeño estratégico; 20, el autónomo y 5, el resolutivo. Esto significa que una vez generadas las ideas los estudiantes logran asociarlas temáticamente empleando un organizador de información: mapa conceptual, mapa mental. Mediante la observación, notamos que algunos estudiantes son muy ordenados en la presentación de sus ideas ya que desde el momento en que surgen ya tienen una organización. En general, en cuanto a la competencia de planificación de textos académicos, todos los estudiantes desarrollan competencias después de la implementación del modelo didáctico en los niveles autónomo y estratégico, como puede notarse en la Figura 6.

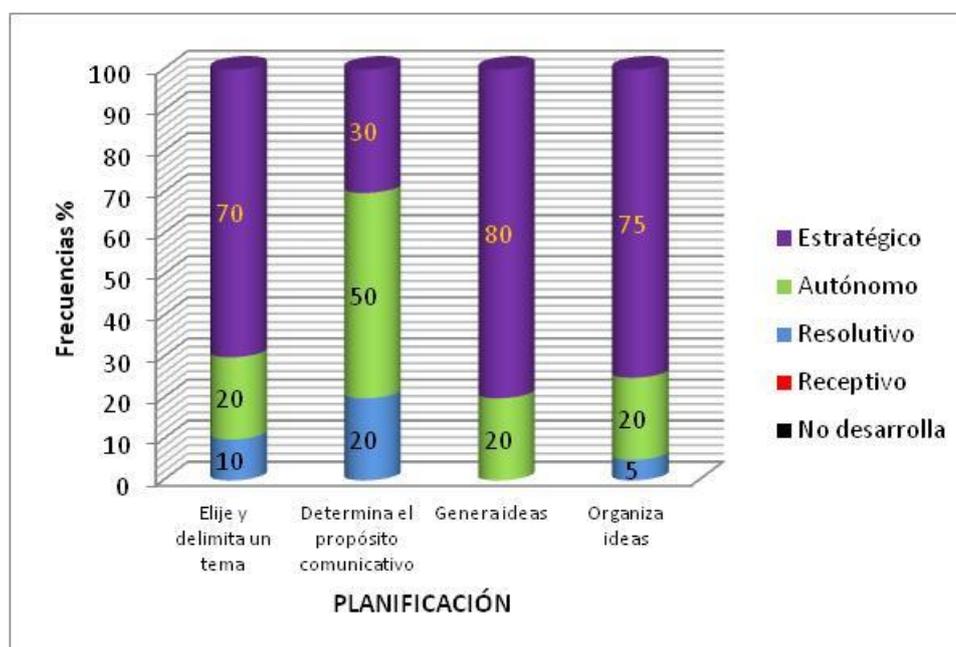


Figura 6. Nivel de desempeño alcanzado en planificación de textos académicos, después de la aplicación del modelo didáctico, de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo – Perú, 2012

3.3.2.2. Textualización

Después de la aplicación del modelo didáctico, en esta fase se ha mejorado el desempeño de los estudiantes pasando a los niveles de desempeño resolutivo, autónomo y estratégico en todos los indicadores de textualización como puede observarse en la Figura 7. Solamente un bajo porcentaje de estudiantes se quedó en el nivel receptivo. Lo que queda en evidencia es que la enseñanza aprendizaje de las especificidades lingüísticas de textualización a pesar de la complejidad que acarrear es factible de ser desarrolladas en estudiantes de educación secundaria.

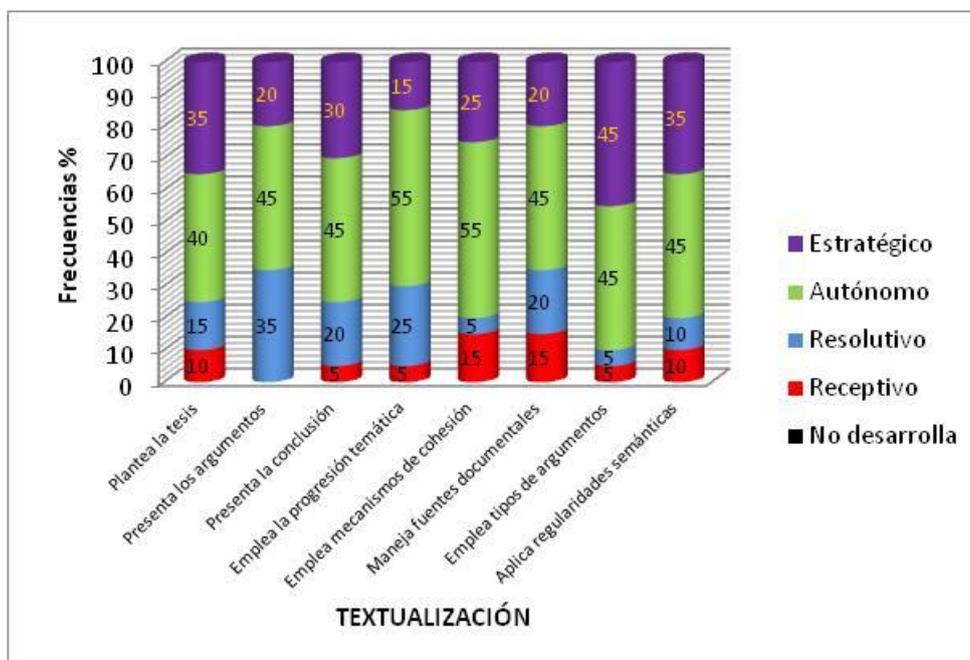


Figura 7. Nivel de desempeño alcanzado en textualización académica, después de la aplicación del modelo didáctico, de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

3.3.2.3. Revisión-corrección

Los indicadores de la competencia de revisión-corrección constituyen los de menor avance tras la aplicación del modelo didáctico, dado que las especificidades lingüísticas que integran esta competencia requieren de un buen nivel de dominio teórico para lograr su aplicación. La revisión de la

coherencia y cohesión, así como la revisión de la adecuación y, la utilización de reglas ortográficas y gramaticales requieren ampliar el número de sesiones de clase para ser más contundentes. El modelo didáctico ha permitido encontrarle mayor sentido a esta fase de producción textual ya que la mera ejercitación no basta para un buen desempeño en la escritura. De idéntico modo el estudiante ha comprendido que se tiene que revisar los borradores para lograr mayor efectividad comunicativa escrita. Véase Figura 8.

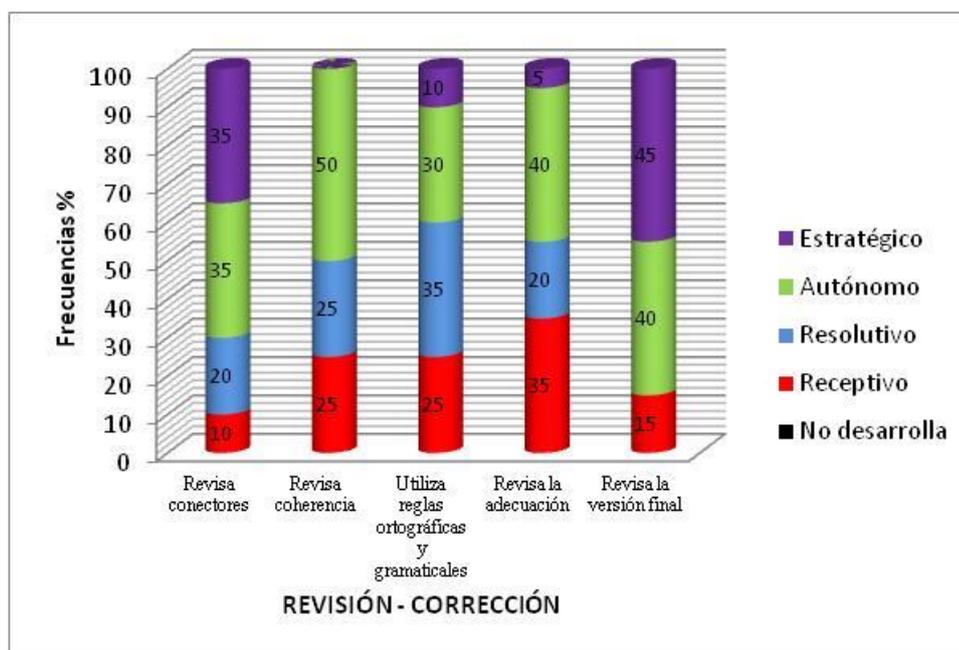


Figura 8. Nivel de desempeño alcanzado en revisión-corrección de textos académicos, después de la aplicación del modelo didáctico, de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo – Perú, 2012

3.3.2.4. Edición

En el contexto de la escritura actual, mediada por tecnología, las competencias de edición son de mucha importancia. Así pues, el cuidado de la presentación formal (márgenes, tipo de letra, sangrías, párrafos) y la distribución proporcional de los paratextos (dedicatoria, agradecimiento, otros) hay que tenerlos presente en todo proceso de escritura.

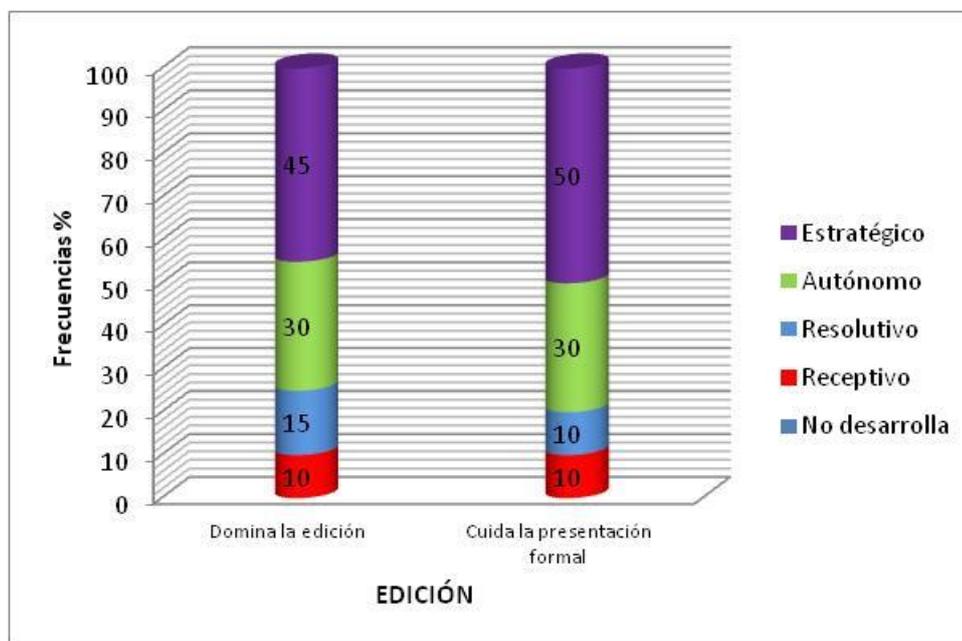


Figura 9. Nivel de desempeño alcanzado en edición de textos académicos, después de la aplicación del modelo didáctico, de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

3.3.3. Efectividad del modelo didáctico (comparación del pretest-postest)

Como se explicó en Capítulo II, la codificación y corrección de la *prueba de competencias de escritura académica* (Anexo 03) se ha ejecutado mediante la *rúbrica de evaluación* (Anexo 08), la cual señala los niveles de desempeño siguientes: nivel receptivo 1 – 2 (01 – 10), nivel resolutivo 2,1 – 2,8 (10,5 – 14), nivel autónomo 2,9 – 3,4 (entre 14,5 – 17) y nivel estratégico 3,5 – 4(entre 17,5 – 20).

La efectividad del modelo didáctico se determinó a través de pruebas estadísticas. En la evaluación diagnóstica de las competencias de producción de textos académicos, los estudiantes tuvieron un bajo nivel de desarrollo (media: 0.937); luego de la aplicación del modelo didáctico que comprende las etapas de diseño, ejecución y evaluación, sustentado en el enfoque comunicativo textual, bajo una visión sistémica, interdisciplinaria, sociocultural y global se elevó

significativamente el nivel de desempeño (media: 2.992). Es decir, el pretest diagnosticó un promedio de estudiantes con un nivel desarrollo de competencia *receptivo* (04.68 en escala vigesimal) y en el posttest se alcanzó el nivel de desempeño *autónomo* (14.96 en escala vigesimal); con un incremento de 2.055 puntos (10.28 en vigesimal).

La *prueba t* de promedios para muestras emparejadas indica diferencias significativas entre estas dos notas, tanto a nivel de cada una de las etapas del proceso de producción textual: planificación, textualización, revisión-corrección y edición como a nivel global del proceso. Lo que evidencia la importancia del modelo didáctico en el desarrollo de competencias de escritura académica en educación secundaria (Tabla 15).

Tabla 15. Competencias de escritura académica, según etapas del proceso y prueba de hipótesis t en los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

Ho: $X_{pret} = X_{post}$

Estadísticas Prueba t	Planificación		Textualización		Revisión-Corrección		Edición		Global	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Media	1,58	3,55	0,88	2,95	0,72	2,55	0,45	3,15	0,937	2,992
Varianza	0,703	0,428	0,840	0,777	0,0587	1,078	0,510	1,003	0,83	0,921
Observaciones	80	80	160	160	100	100	40	40	380	380
Estadístico t	22,216*		23,455*		17,196*		15,655*		37,621*	
t crítico	1,990		1,975		1,984		2,023		1,966	

* Significativo

n = 20

Un análisis comparativo del desarrollo de las competencias al interior de cada una de las etapas del proceso de producción de textos académicos nos revela que en *planificación textual* se ha avanzado del nivel de desempeño *receptivo* (1.58) al nivel *estratégico* (3.55) con un incremento de **1.97** puntos. En *textualización* se ha progresado del nivel *receptivo* (0.88) al nivel *autónomo* (2.95) con un incremento de **2.07** puntos. En *revisión-corrección* se avanzó del nivel *receptivo* (0.72) al nivel *resolutivo* (2.55) con un ascenso de **1.83** puntos. En la etapa de *edición* se escaló del nivel *receptivo* (0.45) al nivel *autónomo* (3.15) con un avance de **2.70** puntos (Figura 10).

Los avances significativos se han dado en las cuatro etapas del proceso de producción textual (Figura 10), en cuyo interior se han considerado las competencias y desempeños relacionados con la escritura académica en educación secundaria. El mayor avance se ha dado en edición (2.70) seguido de textualización (2.07), luego planificación (1.97) y revisión-corrección (1.83). El nivel estratégico, considerado el más alto de desarrollo de la competencia se ha logrado en planificación textual y el nivel autónomo en las etapas de textualización y edición. Sin embargo, un nivel menor de desarrollo se ha logrado en la etapa de revisión-corrección, ya que solo se ha avanzado al nivel resolutivo.

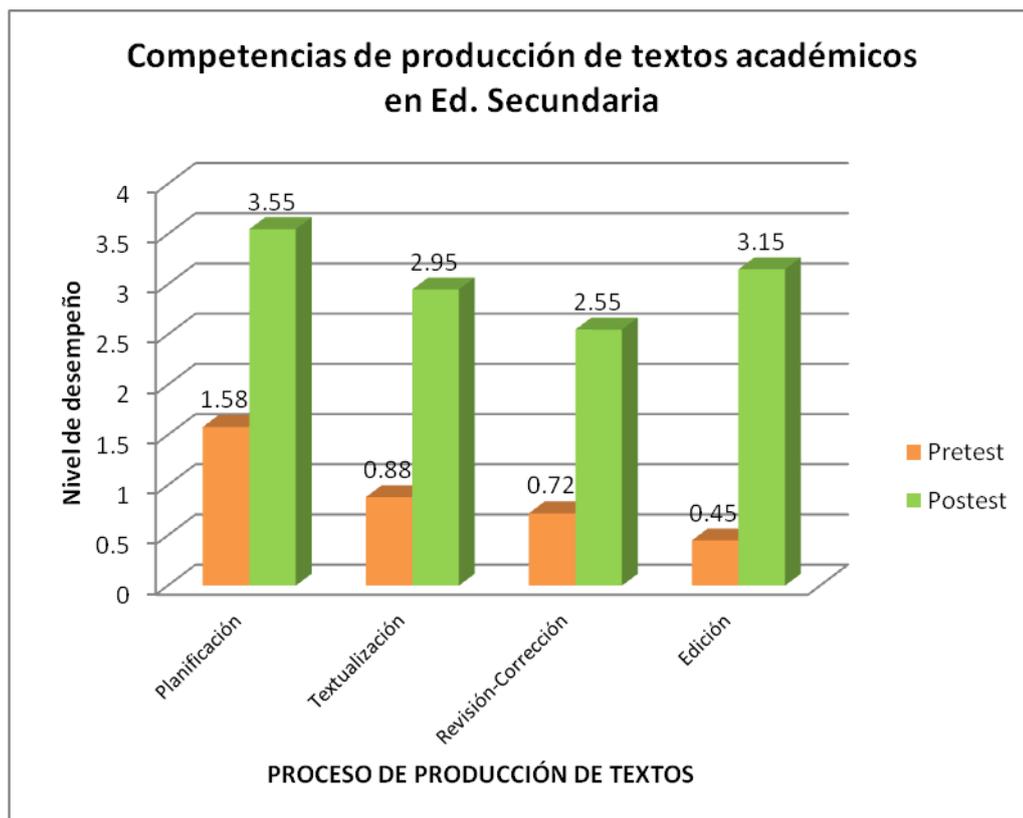


Figura 10. Desarrollo promedio de las competencias de producción de textos académicos, antes y después de la aplicación del modelo didáctico en estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

Asimismo, como puede evidenciarse en la Figura 10, los estudiantes han mejorado su nivel de desempeño en la competencia de planificación de textos como se observa en cada uno de los indicadores en el pretest y en postest según el promedio de los estudiantes.

En elección y delimitación del tema el promedio de estudiantes está en 1.70 en el pretest, mientras que 3.60 en el postest; con un avance de 1.90 puntos. En determinación del propósito comunicativo el puntaje promedio en el pretest fue muy bajo (0.90) mientras que en el postest se elevó a 3.10 con un avance de 2.20 puntos. En cuanto a la generación de ideas el promedio en este indicador fue 2.00 en el pretest y 3.80 en el postest con un avance de 1.80 puntos. En organización de las ideas el promedio del pretest es 1.70, mientras que el postest arroja un

promedio de 3.70 con un incremento de 2.00. Los mayores avances se han dado en la determinación del propósito comunicativo y en la organización de ideas.

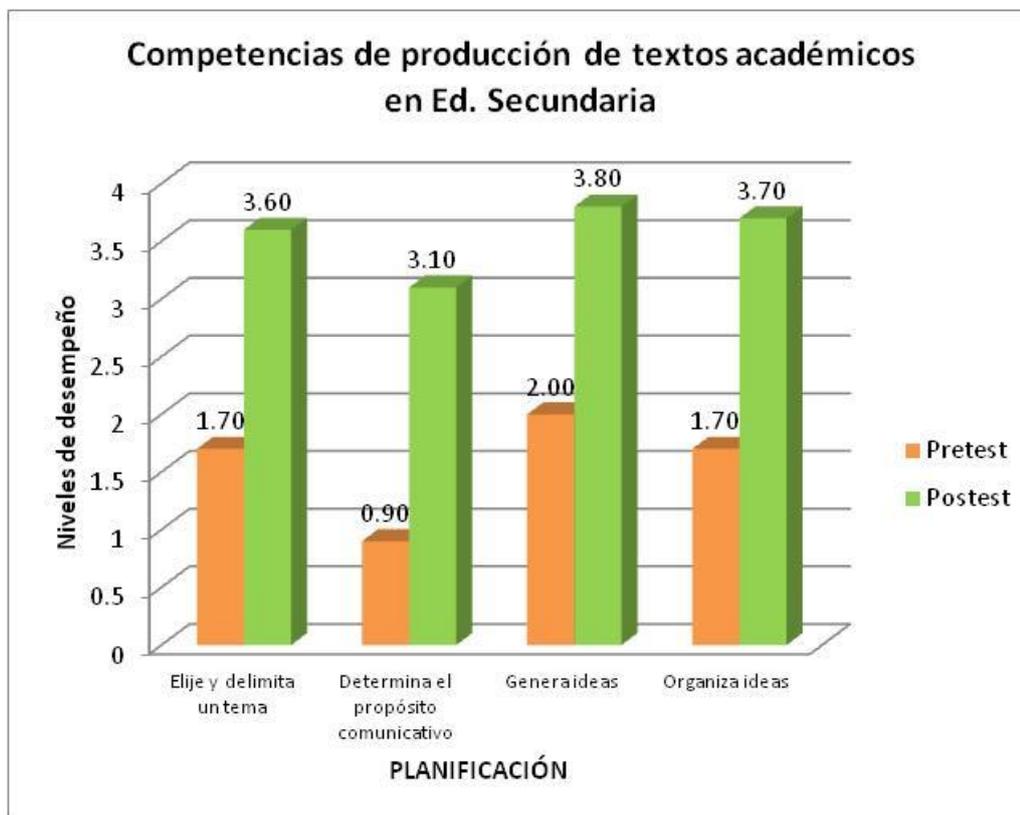


Figura 11. Promedio por indicadores de planificación textual de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y posttest, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

En cuanto a la competencia de textualización, según el posttest, la aplicación del modelo didáctico ha hecho progresar el nivel de desempeño de los estudiantes, como puede ser notarse en la Figura 12.

Los estudiantes plantean la tesis de manera clara con dos o más aspectos que dan cuenta de su opinión. La diferencia entre lo alcanzado por el pretest es de 2.35 puntos. La presentación de los argumentos es coherente con la tesis y desarrollan cada aspecto, con un avance promedio de 1.95 puntos. Asimismo,

respecto a la redacción de la conclusión, los enunciados que se escriben sintetizan, resumen o reiteran la tesis, con un avance de 2.15.

En cuanto al empleo de la progresión temática, hay un avance promedio de 1.65. En cuanto a los mecanismos de cohesión (anáfora, catáfora, elipsis), un avance promedio de 1.50. Un buen número de los estudiantes no logra comprender estas especificidades lingüísticas. Sin embargo, las ilustraciones del material empleado en las sesiones más el acompañamiento y la atención personalizada resultan ser trascendentales.

El manejo de fuentes documentales junto a los dos indicadores anteriores y el empleo de tipos o estructuras argumentativas son los más complejos de lograr; por tanto, se ha requerido de mayor ejercitación y estudio posterior con material complementario.

La aplicación de palabras clave (sustantivos, adjetivos y verbos) que se emplearán en el escrito ha sido comprendida y se evidencia el uso. En el pretest se logró una media de 0.95; en cambio en el postest, esta se elevó a 3.05 como puede notarse en la Figura 12.

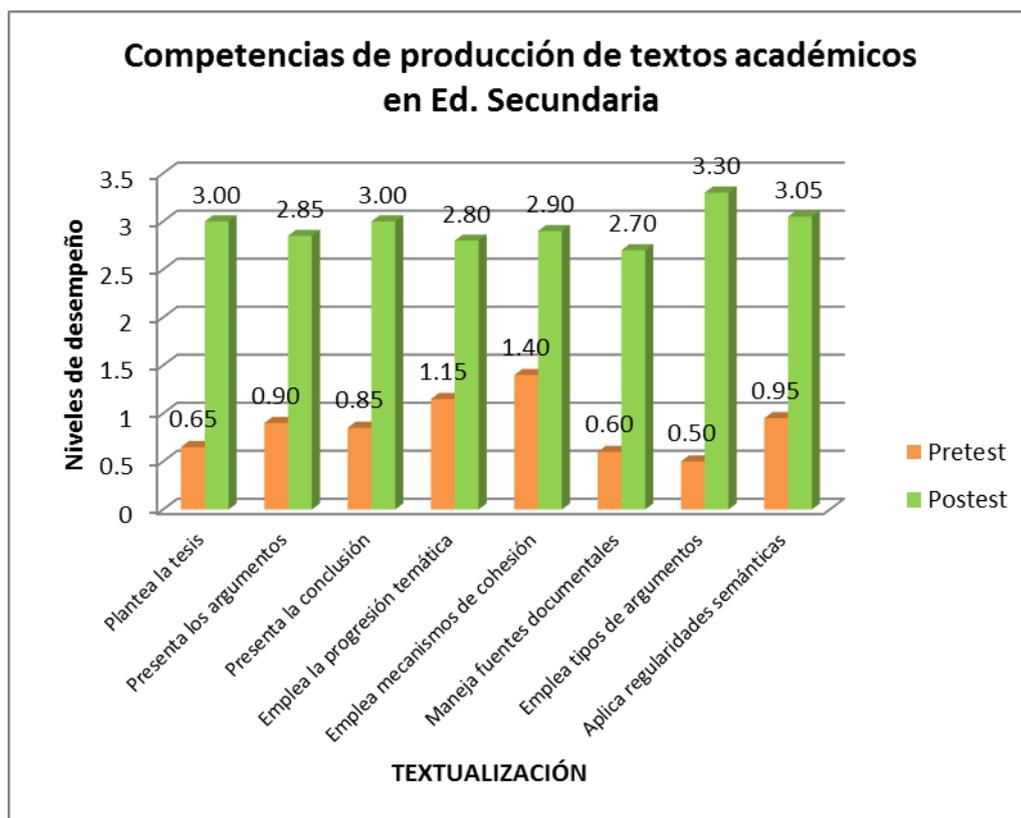


Figura 12. Promedio por indicadores de textualización de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y posttest, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

Revisando los promedios alcanzados en cada uno de los indicadores del proceso de revisión-corrección podemos afirmar que esta competencia es una de las complejas en ser alcanzadas, ya que como afirmamos en el apartado anterior, se hace necesario un mayor dominio teórico y práctico de variados conocimientos lingüísticos de escritura en general relacionados con la coherencia, cohesión, adecuación, así como de conocimientos gramaticales y de ortografía abordados desde la perspectiva textual-discursiva que deben enseñarse en años precedentes de la educación básica.

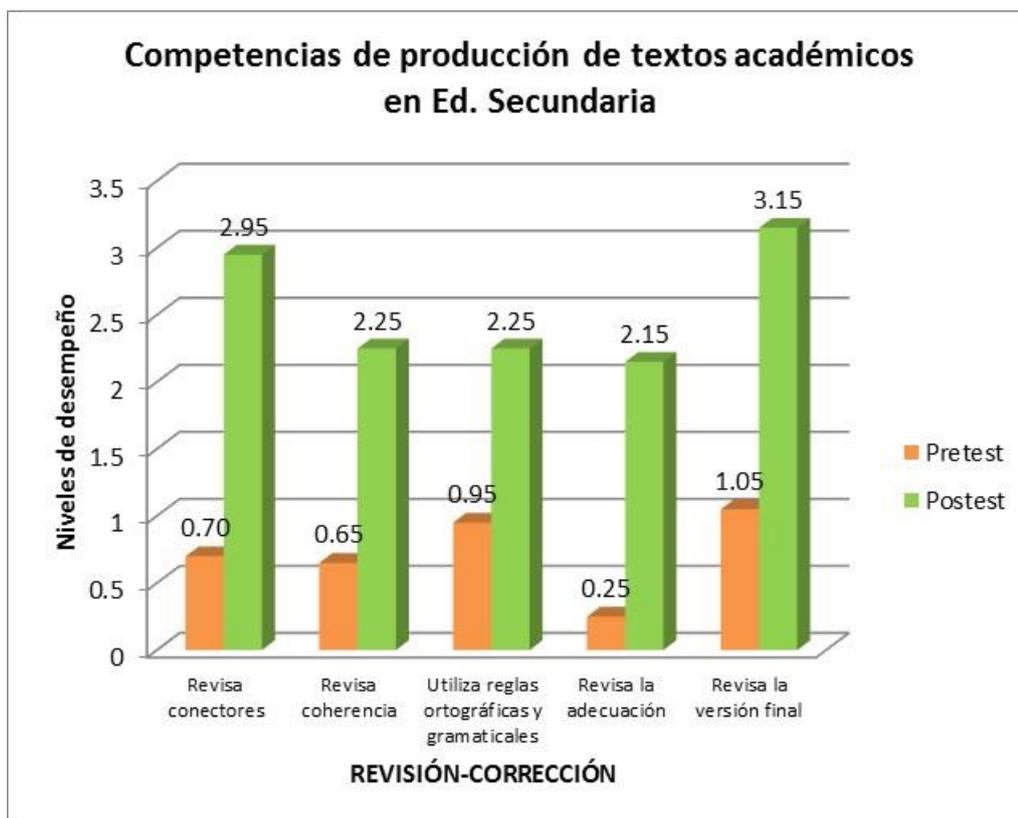


Figura 13. Promedio por indicadores de revisión-corrección de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y posttest, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

En ambos indicadores de la edición se ha logrado un buen avance: domina la edición (2.50) y cuida la presentación formal (2.90) considerando el promedio de los estudiantes. Véase Figura 14.

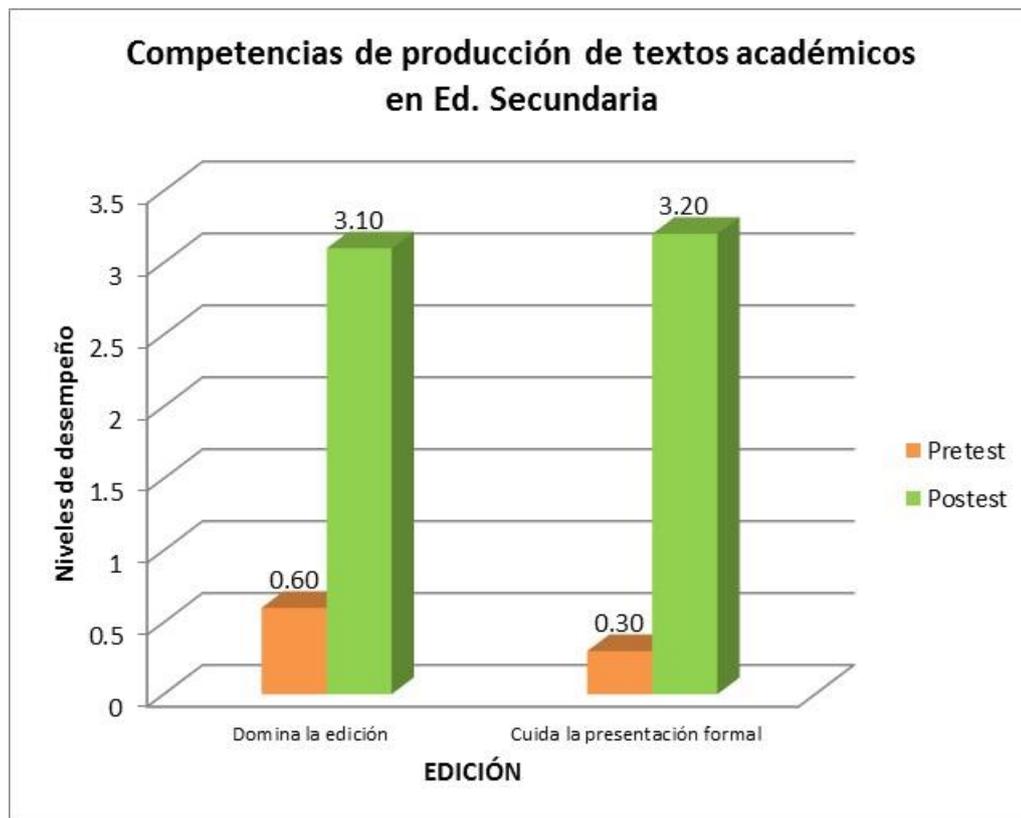


Figura 14. Promedio por indicadores de edición de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y posttest, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

Desde una mirada global de las competencias de producción textual académica, a través del análisis estadístico descriptivo de frecuencias y porcentajes del pretest y posttest, es claro el avance en los niveles de desempeño de competencias que los estudiantes han logrado después de la implementación del modelo didáctico. Así pues, se ha pasado al nivel resolutorio a 4 estudiantes (20%); al autónomo, 10 estudiantes (50%); y al estratégico, 4 estudiantes (20%), con un acumulado de 90% de estudiantes que han logrado avance en el desempeño de las competencias de escritura de textos académicos. Solo 2 estudiantes (10%) se han quedado en el nivel receptorio, es decir, no han superado el nivel de aprobación (2.10) que equivale a 10.5 en vigesimal (Tabla 16 y Figura 15). Dicho de otra manera, el pequeño avance que han logrado estos dos

estudiantes no les ha sido suficiente para alcanzar el nivel inmediato, ya que uno de ellos ha pasado de 0.37 (1.84 en vigesimal) a 1.79 (8.95 en vigesimal), con un avance de 1.42 puntos (7.11 en vigesimal) y el otro estudiante ha obtenido 1.00 (5.00 en vigesimal) en el pretest y, 1.95 (9.74 en vigesimal) en el postest, con un ligero avance de 0.94 puntos (4.74 en vigesimal), Véase Anexo 07.

Tabla 16. Competencias de producción de textos académicos, antes y después de la aplicación del modelo didáctico, logrado por los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo-Perú, 2012.

Nivel de desempeño de competencias	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Receptivo (00 - 10)	20	100	2	10
Resolutivo (11 - 14)	0	0	4	20
Autónomo (15 - 17)	0	0	10	50
Estratégico (18 - 20)	0	0	4	20
Total	20	100	20	100

La siguiente figura ilustra la distribución de estudiantes por nivel de desempeño.

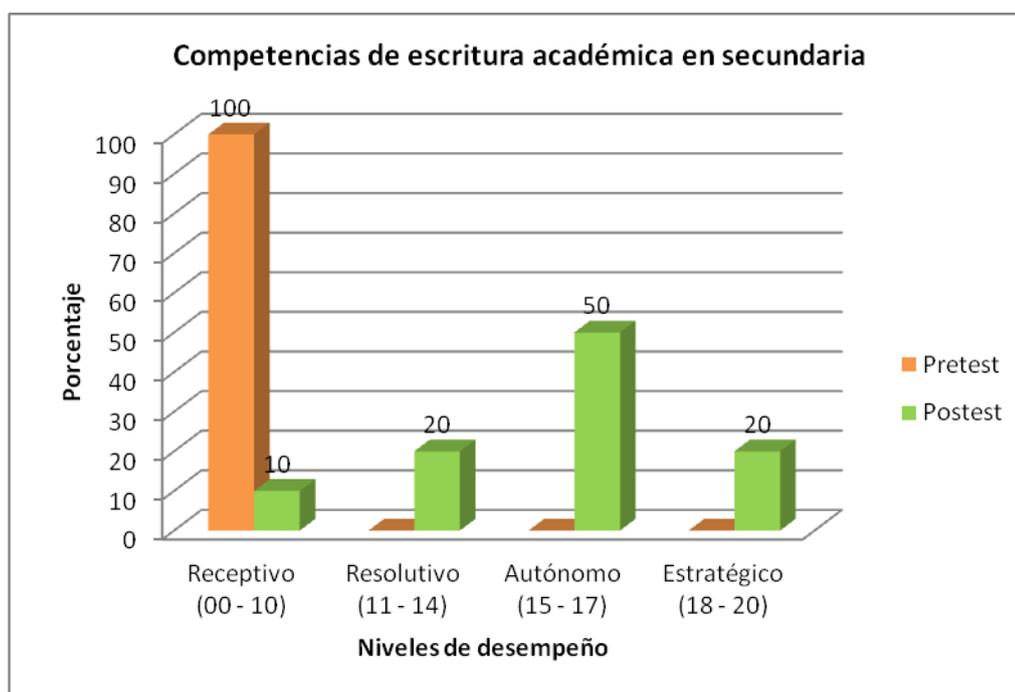


Figura 15. Distribución por nivel de desempeño de las competencias de producción de textos académicos de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y postest, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012.

La Figura 16 muestra el promedio, según el nivel de desempeño en cada una de las competencias de producción de textos académicos expositivos y argumentativos alcanzado en promedio por los estudiantes de la Institución Educativa Privada Sabiduría de Dios tras la aplicación del modelo didáctico diseñado para tal fin (Véase la propuesta de modelo didáctico en el Cap. V).

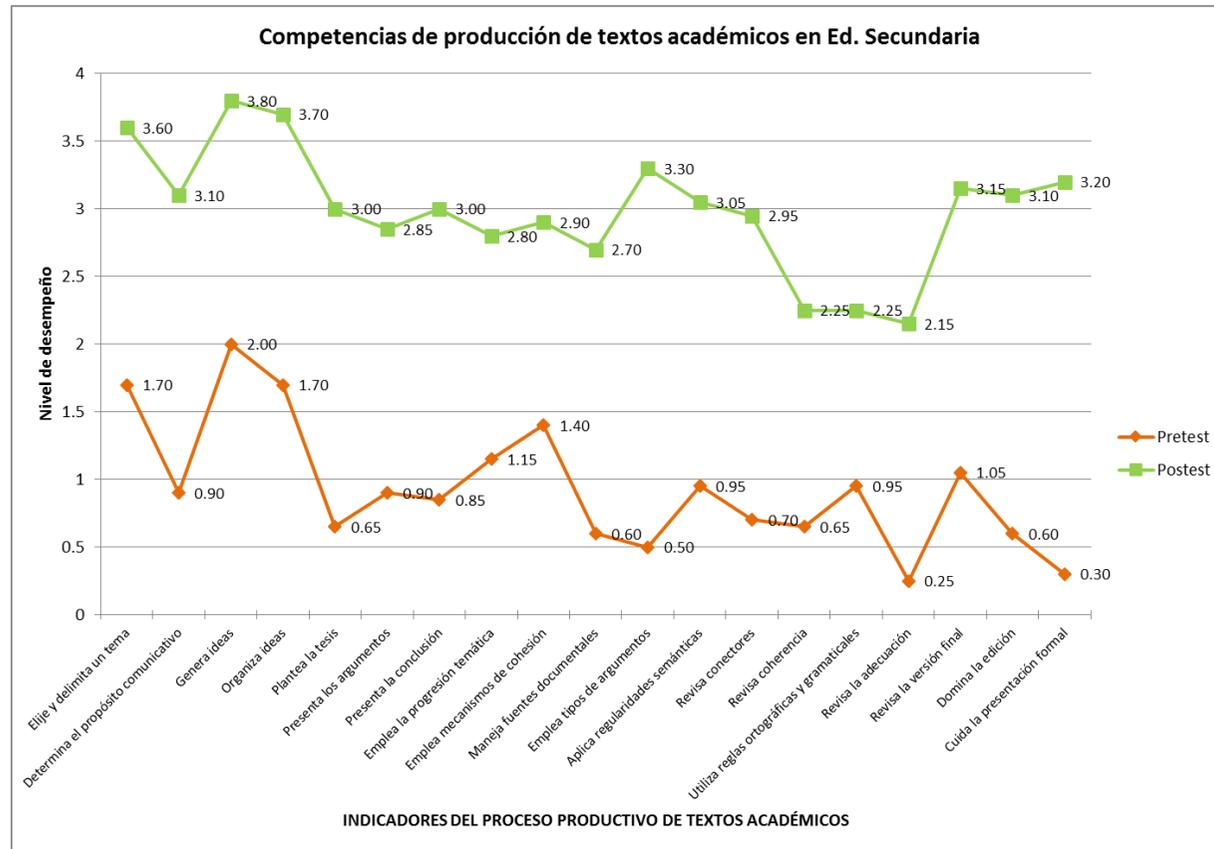


Figura 16. Promedio en el nivel de desempeño por cada indicador del proceso productivo de textos académicos de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios, según pretest y posttest, Ciudad Eten, Chiclayo –Perú, 2012

Por otro lado, el diseño y aplicación del modelo didáctico nos ha permitido identificar, describir y explicar las secciones de la monografía y el ensayo, desde la perspectiva científica; así como los elementos discursivos que forman parte de su estructura, ya que en cada una de estas secciones y elementos se busca el desempeño integral de los estudiantes. En lo que respecta a la monografía se tiene:

Tabla 17. Secciones, elementos discursivos y características de la monografía

Secciones o superestructura	Elementos discursivos	Características
	<ul style="list-style-type: none"> • Portada • Resumen/ abstract • Palabras clave/ Keywords 	<p><i>La portada</i> está conformada por el nombre de la institución, el título de la monografía precedido por la palabra <i>monografía</i>, los nombres y apellidos del responsable del texto precedido por la palabra <i>autor</i>, la finalidad del texto y la mención al curso o área: <i>trabajo como requisito para el curso...</i>, lugar y fecha.</p> <p><i>El resumen</i> es la síntesis de todo el trabajo, no debe exceder de 250 palabras.</p> <p>Las <i>palabras clave</i>, referidas al contenido de la investigación, entre 3 o 10 términos.</p>
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Situación problemática • Problema • Objetivos • Justificación 	<p>La <i>situación problemática</i> o realidad problemática está relacionada con el contexto en que se enmarca el problema, responde a la pregunta ¿qué está sucediendo con...?</p> <p>El <i>problema</i> es el enunciado referido a lo que se quiere estudiar o resolver, va en forma de pregunta o de enunciado propositivo.</p> <p>Los <i>objetivos</i> están referidos a aquello que se quiere alcanzar o probar con el estudio.</p> <p>La <i>justificación</i> e importancia está integrada por las razones que motivaron la realización del estudio, responde a la pregunta ¿por qué es importante investigar el tema? ¿para qué va a servir mi investigación? Una buena justificación debe dar respuesta a la</p>

		relevancia científica (respuesta tentativa a la pregunta planteada), relevancia social (a quiénes les va a servir los resultados), relevancia práctica o implicaciones prácticas (tener una mejor respuesta a las que hay actualmente).
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Título del apartado y desarrollo del objetivo 1 • Título del apartado y desarrollo del objetivo 2 • Título del apartado y desarrollo del objetivo n 	<p>Descripción, análisis o explicación de acuerdo a los objetivos planteados.</p> <p>Presentación de las ideas relacionadas obtenidas a través de la lectura de las fuentes consultadas, evidenciadas en citas y referencias.</p>
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis referida al objetivo y apartado 1. • Síntesis referida al objetivo y apartado 2. • Síntesis referida al objetivo y apartado n. 	Síntesis de las ideas temáticas más interesantes encontradas en la sección de desarrollo, en relación con los objetivos planteados.
	Referencias bibliográficas.	Lista ordenada alfabéticamente de los libros, revistas y páginas de internet utilizadas en la redacción del cuerpo de la monografía de acuerdo a un estilo estandarizado (APA, Chicago, Vancouver)

De idéntico modo, en cuanto al ensayo las secciones, los elementos discursivos y las características se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 18. Secciones, elementos discursivos y características del ensayo

Secciones o superestructura	Elementos discursivos	Características
	<ul style="list-style-type: none"> • Título • Autor 	<p>El <i>título del ensayo</i> debe ser atractivo y provocador.</p> <p>El <i>autor</i>. Va los nombres y apellidos del responsable del texto precedido por la palabra <i>Por:</i></p>
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación/ contextualización • Tesis 	<p>La presentación o <i>contextualización</i> del contenido, va en forma deductiva: de lo general a lo particular.</p> <p>La <i>tesis</i> es la posición o punto de vista del autor respecto al tema. Su característica principal es generar polémica Se presenta con dos o más aspectos claros y diferenciados en forma de enunciado afirmativo u oración afirmativa con orden lógico (Sujeto – verbo –predicado). En su redacción se emplea modalizadores discursivos.</p>
Argumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentos que sustentan la primera parte de la tesis. • Argumentos que sustentan la segunda parte de la tesis. Y así sucesivamente. 	<p>Presentación de los <i>argumentos</i> que soportan la tesis o de los contraargumentos que refutan las ideas.</p> <p>Algunos tipos de argumentos (autoridad) se evidencian con citas y referencias.</p>
Conclusión	Síntesis de los argumentos que soportan la tesis.	Síntesis de los argumentos y principales puntos de desarrollo de la tesis, presentados en la sección argumentos, de manera inductiva (de lo particular a lo general) que genere la reflexión del lector o destinatario.
	Referencias bibliográficas.	Lista ordenada alfabéticamente de los libros, revistas y páginas de internet utilizadas en la redacción del cuerpo del ensayo, de acuerdo a un estilo estandarizado (APA, Chicago, Vancouver)

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Esta investigación ha defendido la idea de que el desarrollo de competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios” se logra con el diseño y aplicación de un modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual con perspectiva sociocultural y socioformativa que considera la *planificación, ejecución y evaluación didáctica*, abordando los aspectos del proceso de producción textual: *planificación, textualización, revisión – corrección y edición*.

Los resultados nos permiten sostener que la aplicación del modelo didáctico elevó significativamente el nivel de desempeño de los estudiantes; ya que el 90% logro avanzar en el desempeño de las competencias de escritura académica, mientras que solo el 10% permaneció en el mismo nivel (receptivo), situación que se explica por la complejidad de los mecanismos lingüísticos implicados. Entre los que lograron avanzar, el 20% de ellos se ubicó en el máximo nivel, el estratégico. Esta situación ha sido corroborada cualitativamente con la composición de los productos textuales globales: la monografía y el ensayo. Es

decir, el modelo didáctico resultó ser estadísticamente significativo y cualitativamente productivo.

La explicitación de las competencias de escritura académica en educación secundaria, así como los instrumentos de planificación didáctica, los componentes, la secuencia didáctica, la metodología, los recursos e instrumentos de evaluación son de utilidad para los docentes del área de comunicación y docentes de otras áreas que pretendan adentrarse en la mediación y evaluación de la alfabetización o escritura académica en educación secundaria. Por otro lado, la modelización didáctica con perspectiva sociocultural y socioformativa apertura nuevos rumbos en la investigación y la profundización en el objeto de estudio: el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias de producción de textos académicos en educación secundaria.

Los resultados, en cuanto a la didáctica de la escritura académica en educación secundaria, corroboran los planteamientos hechos por otros investigadores, entre ellos, Álvarez (2004, 2010b), Beneitone, González y Wagenaar (2014), MINEDU (2012), Tobón (2013, 2014). Esta investigación, a diferencia de las propuestas precedentes, concatena la planificación (diseño), ejecución y evaluación del proceso didáctico por constituir el núcleo de la profesión docente, ya que en el contexto del Marco de Buen Desempeño Docente se exige idoneidad o calidad en la gestión de los procesos de mediación y evaluación de las competencias. Situación que ha sido ampliamente analizada por Tobón (2011), Zabalza (2003) y Perrenoud (2004).

Las características de los estudiantes, así como la didáctica que aplican los profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios matizan, en cierta forma, el nivel de desempeño logrado en el pretest; puesto que, se encontró que los estudiantes presentan dificultades para expresarse académicamente por escrito, es decir, no planifican la construcción de sus textos, muchos de ellos desconocen el manejo documental y la argumentación, entre otros. En tal sentido, se deduce que el conocimiento teórico fragmentado que se enseña en la educación secundaria resulta ser insuficiente para lograr textos coherentes, cohesionados, adecuados y de cierta calidad.

Así pues, los saberes previos de los estudiantes son determinantes del posterior desarrollo de las competencias. Este resultado coincide con lo encontrado en el pretest, que arroja que el 100% de estudiantes alcanzó una media de 0.937 (04.68 en vigesimal); por tanto, se ubicaron en el nivel de desempeño receptivo. Esto quiere decir que los estudiantes al no conocer, al menos teóricamente, los rasgos y estructura de los textos expositivos y argumentativos presentan muchas más dificultades. Dificultades que se evidencian con mayor detalle cuando se les pide a los estudiantes desempeñarse en la escritura de textos académicos, destinadas a lograr un producto textual académico: una monografía, un ensayo.

El bajo nivel en los saberes previos de los estudiantes nos permite explicar por qué los estudiantes solo alcanzan el nivel de dominio básico de la competencia de producción de textos académicos, y solo algunos (20%) alcanzan el nivel intermedio tras la aplicación del modelo didáctico. Las grandes deficiencias que se evidencian en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas (escritura de oraciones, párrafos y apartados) en la I.E. Sabiduría de Dios influyen en los desempeños de los estudiantes, porque sus productos textuales solo poseen las características de los resultados de aprendizaje de los niveles de dominio básico e intermedio del modelo didáctico diseñado. Por tanto, consideramos que si los saberes previos de los estudiantes se ubicaran en un nivel de desempeño más alto (autónomo o estratégico) la aplicación del modelo didáctico hubiera permitido lograr, o en todo caso aproximarse, al dominio avanzado de las competencias de escritura académica en educación secundaria, con características similares a los resultados de aprendizaje descritos para este nivel.

Nuestra modelización didáctica ha tomado como base la teoría y datos de la realidad educativa de la I.E.P. Sabiduría de Dios, a través de la encuesta a estudiantes, encuesta a profesores y del pretest de competencias de escritura académica. Esto nos condujo a plantear niveles de dominio, es decir, el modelo ha sido diseñado en base a los saberes de los estudiantes respecto a las competencias de producción de textos académicos, que como podemos ver en la Figura 10 han sido muy endeble. La consecuente reflexión sobre la realidad, aunada a los

aportes epistemológicos en los que se sustenta el desarrollo de competencias de escritura académica ha materializado nuestro modelo didáctico. Modelo que ha sido sistematizado con los principios del pensamiento complejo, del enfoque socioformativo de las competencias, de la gestión de la calidad del aprendizaje; asumiendo además el enfoque comunicativo-textual con perspectiva sociocultural.

El modelo didáctico comprende niveles de dominio en respuesta a lo encontrado por Díaz Barriga (2006), quien identificó en el manejo de las competencias: 1) la de ser procesos que nunca concluyen y 2) su grado de generalidad. El presente modelo didáctico propone dominios (básico, intermedio y avanzado) y niveles de desempeño: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico (Tobón, 2013). Consideramos que el dominio básico del modelo didáctico compete a la educación secundaria, sin distinción de contexto; mientras que los dominios intermedio y avanzado requiere del logro de otras competencias comunicativas básicas, una iniciación un tanto antes (tercero o cuarto grados de educación secundaria) y de otras particularidades del contexto. Dejando claro que el desarrollo de competencias de escritura científica en la disciplina (Ej. Derecho, Medicina, Biología, etc., en educación superior) se logra con una formación especializada.

El bajo desempeño en los indicadores de *manejo de fuentes documentales* y de las *estructuras o tipos de argumentos* de la competencia de textualización, junto a otros indicadores de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación) nos da la explicación al porqué solo se ha avanzado a los niveles de dominio básico e intermedio.

Resulta que la labor de documentación científica es trascendente en la investigación porque la calidad de las ideas del investigador depende de la riqueza de la bibliografía revisada; puesto que para hacer aportes al conocimiento científico e innovar se necesita revisar todos los estudios importantes sobre el objeto de investigación.

La revisión documental en el caso de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios no ha sido tan exhaustiva, ya que se trata de estudiantes que recién se

aproximan al conocimiento científico porque como sostienen Alvitres, Fupuy y Chambergó (2004) el adiestramiento del investigador en cuanto a la aplicación de las técnicas documentales en la búsqueda y recopilación de la información, requiere de una formación específica. Formación específica que demanda de la dedicación de talleres exclusivos a la gestión del conocimiento y tratamiento de la información (selección de fuentes de información fiables, sistema de filtros, uso de herramientas Ej. gestor bibliográfico; participación y suscripción en comunidades virtuales, almacenamiento en la nube, entre otros). Porque, por lo general, los que se inician en la investigación bibliográfica tienden a registrar todo lo que encuentran sobre el tema que están investigando, este desafío se enfrenta enseñando a los estudiantes a discriminar fuentes que poseen rigor científico de aquellas que no lo tienen, a fin de evitar la recopilación de información irrelevante e intrascendente.

Otra de las dudas más recurrentes en un joven investigador es en qué momento empezar a recopilar la información. Concordamos con lo expresado por Alvitres, Fupuy y Chambergó (2004), quienes sostienen que se debe recopilar información desde el momento en que se plantea el problema científico porque la documentación científica es la esencia de la investigación en los estudios bibliográficos (artículo de revisión, reseña, monografía).

Por otro lado, resulta conveniente que un estudiante que comienza a formarse como investigador empiece leyendo la *bibliografía conceptual* (aquella que refiere o expone conocimientos, opiniones, teorías; Ej. libros, artículos de revisión, monográficos, ensayos), de la más reciente a la anterior; lo que le permitirá tener una visión panorámica del tema a investigar. A continuación, para configurar el problema científico, el estudiante pasará a examinar la *bibliografía de investigación* (aquella que refiere o presenta datos, Ej. informes, boletines, artículos de investigación, tesis universitarias).

La realidad educativa pone en evidencia que con frecuencia se les solicita a los estudiantes a presentar escritos (monografías, reportes, ensayos, resúmenes); no obstante, no se les da instrucciones claras y retroalimentación; menos aún, se los entrena en estrategias y técnicas de revisión documental. Para enfrentar estas

tareas de escritura, muchas veces el estudiante por sí solo inicia la indagación en los documentos, enfrentándose a múltiples contradicciones en las formas de registro en un autor y otro. Es decir, para orientar la labor de revisión documental con rigor científico se emplea la técnica del fichaje. Sin embargo, en cuanto a esta técnica existe una diversidad de formas de registrar la información científica; pero poco efectivas para los propósitos de investigación. Nuestro modelo didáctico enseña someramente una forma de escribirlas.

La construcción de las secuencias de enseñanza del modelo didáctico diseñado e implementado en la I.E.P. Sabiduría de Dios; metodológicamente sigue, entre otros, los principios de la perspectiva socioformativa, del enfoque comunicativo textual, asimismo sigue en esencia los planteamientos de Alvitres, Fupuy y Chambergó (2004), quienes señalan que:

Una estrategia concatenada, que puede ayudar a organizar la investigación en los estudiantes, se puede resumir en: a) escoger un tema, (identificar subtema) y delimitar, b) formular el problema científico, definir los aspectos centrales y los objetivos, c) elaborar un cronograma de actividades, d) localizar libros, revistas científicas, tesis universitarias y otras fuentes de información, e) coleccionar y organizar toda la información, f) analizar la información para formular una solución al problema, g) recolectar datos, procesarlos y analizarlos, contrastando con la información bibliográfica para llegar a conclusiones, h) redactar el informe de investigación. (p. 77).

Los autores expresan, asimismo, que los pasos cruciales en la labor de documentación son los puntos d) y e), teniendo en cuenta, además los criterios de exactitud y consistencia.

Respecto al primer eslabón (planificación) del proceso de enseñanza aprendizaje, estudiantes y profesores de la I.E. Sabiduría de Dios expresaron su valoración para cada uno de los aspectos que este comprende. Los desempeños más valorados fueron la preparación de actividades de aprendizaje activo, la preparación de materiales, la claridad y sencillez del material de estudio, junto a la programación curricular, la unidad didáctica y la sesión de clase.

En el enfoque por competencias sustentamos que se entiende por *planificación didáctica*, al proceso mental reflexivo de organización y previsión de competencias, capacidades, desempeños, estrategias metodológicas, recursos y evaluación para un tiempo y un contexto determinados. Responde a las interrogantes: qué quiero que los alumnos aprendan, cómo voy a lograr los aprendizajes, en cuánto tiempo lo haré, con qué recursos, dónde y cómo me daré cuenta de los aprendizajes logrados y qué nivel de desempeño han alcanzado, sin perder de vista el para qué estoy enseñando estas competencias y las situaciones de transferencia de lo aprendido que enfrentarán los estudiantes en sus vidas futuras. La planificación didáctica es uno de los eslabones de la didáctica tan inmanente de la profesión docente; sin embargo, la realidad educativa peruana contrasta con lo que se espera; ya que, esta ha quedado reducida muchas veces al llenado de un formato.

Por su parte, el enfoque socioformativo (Tobón, 2013, 2014) reclama el trabajo con problemas del contexto o como lo viene denominando el Ministerio de Educación, situación significativa, que en el caso del área de comunicación recibe el apelativo de situación comunicativa. La posición defendida por el MINEDU es de índole constructivista y la propuesta socioformativa va más allá del constructivismo, ya que exige una actuación integral. Desde nuestra perspectiva, no se trata de ‘*crear* situaciones de comunicación’ como lo establece el MINEDU (2010a, 2014a, 2014b), sino de llevar al aula situaciones de aprendizaje de la realidad del estudiante. Cassany (2003) señala que hay que emplear un problema retórico real o verosímil que exija la elaboración de un escrito.

Que el estudiante conozca los criterios de evaluación –establecidos en la rúbrica de evaluación- y sean socializados al inicio del proceso de escritura influyen positivamente en la mejora del producto final (monografía o ensayo). Del mismo modo, permite que los estudiantes adapten su escritura a satisfacer los criterios establecidos y puede usarse tanto para la autoevaluación como para la coevaluación.

Respecto al segundo eslabón del proceso didáctico, la visión de los estudiantes en cuanto a la ejecución didáctica corrobora la idea que la acción educativa se sustenta en la relación interpersonal entre estudiante-profesor. Es decir, en el nivel de educación secundaria, los estudiantes valoran la ayuda y relación empática del profesor. Esto puede explicarse porque un buen número de estudiantes llega a la secundaria sin poseer aún los saberes previos como para investigar por sí mismos. Además, esto demuestra que la relación profesor - estudiante, considerado uno de los aspectos centrales en los que se asienta el ejercicio didáctico, conlleva a crear un clima agradable de mediación y motivación constante, lo que acrecienta –en efecto- la eficacia y eficiencia didáctica o como denomina Tobón (2014) lograr un desempeño con idoneidad, cumpliendo los criterios de calidad de la idoneidad (eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y relevancia). En cuanto al vínculo profesor-estudiante de este segundo eslabón (ejecución didáctica) coincidimos con Murillo, Martínez y Hernández (2011), LLECE (2009, 2010), UNESCO (2013).

En cuanto a la aplicación del enfoque comunicativo textual en el proceso de escritura de textos los docentes encuestados respondieron que sí lo aplican, con una puntuación promedio de 3,80, mientras que los estudiantes puntúan en una media de 3,20. Esto nos indica que se tiene, al menos, nociones elementales y preferencias por el enfoque comunicativo textual. Se considera pertinente el uso del enfoque comunicativo textual en nuestra investigación y en otros estudios, porque como lo demuestran los resultados del TERCE (2014) su aplicación resulta ser eficaz.

Podemos deducir que los profesores se inclinan por una metodología comunicativa, entendiéndose como aquella en la que no solo se enseñan conocimientos lingüísticos, sino habilidades y actitudes que permitirán a los estudiantes comunicarse en situaciones de la vida real. Los profesores de la I.E.P. Sabiduría de Dios están de acuerdo en generar oportunidades para la comunicación, ya que afirman conocer y desarrollar sus clases con enfoque comunicativo; sin embargo, si observamos las evidencias de sus prácticas docentes, la realidad es diferente. En tal sentido, resulta pertinente capacitar a los

profesores sobre el desarrollo de competencias a través del enfoque comunicativo textual. Esto nos conduce a reflexionar y centrarnos en el estudiante, ya que las situaciones formuladas pueden no ser significativas para ellos o no logran comprenderlas a cabalidad. Nuestra reflexión nos lleva a considerar que hay responsabilidades compartidas en cuanto al aprendizaje de la escritura procedentes del estudiante, el docente, y del enfoque asumido por la gestión escolar; puesto que no se trata solo de informarse o conocer únicamente la teoría del enfoque por competencias, sino de interiorizarlo y evidenciar la transformación de la práctica pedagógica.

Educar bajo la *perspectiva socioformativa* cuyo interés central es la orientación a la acción a través de la solución de problemas del contexto implica repensar el enfoque comunicativo textual y su más próxima evolución *el enfoque por tareas*. La reflexión nos lleva a transitar de la tarea al problema o mejor dicho, formar a los estudiantes en la solución estratégica de problemas del contexto, que incluye la aplicación de conocimientos lingüísticos ante situaciones cercanas o próximas de escritura. Para lograr esta meta, estas tareas no serán ejercicios cortos o de entrenamiento, sino actividades interconectadas destinadas a la construcción de textos situados. Asimismo, el abordaje de problemas desde la perspectiva socioformativa exige un cambio en el modo de plantear problemas del contexto o situaciones comunicativas. Pues no se trata de imaginar posibles situaciones de actuación futura, sino plantear problemas que conllevan la ejecución de acciones de desempeño integrales ante prácticas situadas en el aquí y en el ahora. Este cambio implica situar las prácticas de escritura en contextos precisos, mas no, en ‘crear situaciones de comunicación’ o situaciones hipotéticas de actuación futura para la variedad de contextos como todavía sigue proponiendo el MINEDU. La enseñanza de afrontar problemas precisos del contexto hace que el estudiante razone sobre la solución más pertinente. Esto permitirá habituar a los estudiantes en la solución de problemas; quien, en actuaciones futuras, evaluará la situación y orientará estratégicamente su actuación, tomando decisiones con lógica, creatividad y sentido crítico. En efecto, el enfoque constructivista de las competencias, con gran arraigo en la mentalidad de los profesores, tiene que ser

reemplazado por la perspectiva socioformativa de las competencias con enfoque sociocultural y comunicativo textual en la enseñanza de la comunicación.

Respecto al tercer eslabón del proceso de enseñanza aprendizaje (la evaluación), tanto profesores como estudiantes destacan la autoevaluación y coevaluación, la entrega oportuna de resultados, la evaluación permanente, la síntesis de la clase, la comunicación oportuna de criterios e indicadores a evaluar, la diversidad de instrumentos, la evaluación diagnóstica, la asistencia a clases, el asesoramiento.

Nuestro modelo didáctico en cuanto a la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje coincide, en el planteamiento de los desempeños, con lo planteado en el Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012) dado que en su formulación se han considerado los aportes teóricos del proyecto Tuning América Latina, de Zabalza, Perrenoud, y Tobón. Estas son las competencias en las que hay mayor coincidencia: Planificación (organización del curso), presentación (comunicación), relaciones interpersonales (clima de las relaciones), orientación (tutorizar), evaluación, reflexión en cuanto a la propia práctica, innovador, organizador de cursos, investigador, líder. A su vez, Zabalza (2003) contempla: planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar contenidos disciplinares, TIC, gestionar las metodologías de trabajo didáctico, metodologías diversas, no solo clase magistral, trabajo por grupos, por problemas; relacionarse bien con los estudiantes, tutoría a los estudiantes; evaluar los aprendizajes (y los procesos para alcanzarlos) investigar sobre la enseñanza.

Hemos hecho referencia directa a las competencias docentes en los tres eslabones o etapas del proceso didáctico, dado que estas nos permiten vislumbrar la optimización de la didáctica; concordante con nuestra perspectiva global, sistémica, sociocultural y socioformativa. Sin embargo, no debemos olvidar que la mediación de la enseñanza-aprendizaje de las competencias no es neutra, sino que cada maestro, al seleccionar o formular las competencias y saberes, al organizar la secuencia didáctica con actividades de aprendizaje bajo cierta metodología, recursos e instrumentos de evaluación; pone en evidencia su perspectiva ideológica. Perspectiva que no será tan sesgada al emplear el modelo diseñado ya

que se han asumido los principios de la socioformación (Tobón, 2011, 2013, 2014).

Particularmente, consideramos que las competencias docentes de gestión de los procesos pedagógicos constituyen el núcleo de la práctica pedagógica; por tanto, deben constituirse en organizadores de competencias. Discrepamos con la manera de presentar los desempeños estructurados en el Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2012). De ahí que, con fines comparativos con nuestra investigación hemos reordenado las competencias docentes planteadas en el marco, considerando los eslabones del proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Por qué un modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual, con perspectiva sociocultural y socioformativa para la producción de textos académicos? Los modelos revisados en los antecedentes (Didactex, 2003; Lacon de Pascuale y Ortega de Hocevar, 2006; Bazáez et al, 2009; Fidalgo et al, 2009; Sánchez, 2010; Madrigal, 2009; Escudier et al, 2013; Segura y Kalman, 2007; Livingstone y Ferreira, 2009; Atienza, 1999; Álvarez, 2010b; Melero y Gárate, 2013; Barrieta de Meza y Meza, 2005; Gorodokin y Mercau, 2009; Rotstein de Gueller y Bollasina, 2010; Mesía, 2008; UMC, 2006) y en la base teórico-científica tienen predominancia cognitiva, procesual, que ofrecen líneas de acción para la enseñanza de la escritura académica pero con escasos lineamientos didácticos integrales en los tres eslabones del proceso didáctico (planificación, ejecución y evaluación).

Así pues, las respuestas que se derivan de la revisión de la literatura es que nuestro modelo didáctico comparte los rasgos básicos con el modelo didáctico alternativo o de investigación en la escuela (García, 2000, López, 2008), Mayorga y Madrid, 2010); sin embargo, estos no son suficientes para la optimización de la didáctica de la producción de textos académicos en educación secundaria ya que se trata de un objeto de estudio con sus propias particularidades. Por otro lado, la perspectiva sociocultural nos permite tratar a la escritura de manera más global, sistémica e interdisciplinaria; no solo cognitiva, sino de comprensión y crítica a la ideología que subyace en cada escrito, con fines de que el estudiante obtenga una perspectiva crítica para la generación de conocimiento; es decir, no solo que

consume o que comprenda lo que lee, como pretendió, apresuradamente el Ministerio de Educación cuando declaró la educación peruana en emergencia, al poner el énfasis en la comprensión de lectura desvinculada de la producción; sino que el estudiante filtre y agregue información para sea un intermediario crítico del conocimiento. Aspectos muy relacionados con la competencia de aprender a aprender, con la gestión de la información, las alfabetizaciones digitales y múltiples del contexto actual. A su vez, el enfoque socioformativo de las competencias nos permite comprender y explicar el desarrollo de competencias desde el proyecto ético de vida del estudiante, no del mero desarrollo de competencias en sí mismas.

Las ideas derivadas de nuestra investigación respecto a por qué los profesores tenemos que dedicarnos a la enseñanza aprendizaje de los textos expositivos y argumentativos en educación secundaria son:

- Los textos expositivos y argumentativos son abundantes en la vida académica de los estudiantes; y forman parte, por tanto, de las prácticas de lectura y escritura del estudiante de educación básica y mucho más del estudiante universitario. Es decir, todas las áreas curriculares trabajan con estos tipos de textos. Coincidimos en esto con los estudios de Álvarez (2010b), Álvarez y Ramírez (2010), Di Steffano y Pereira (2004), Fernández y Carlino (2010).
- Los resultados de nuestro país en cuanto a la evaluación PISA, SERCE y en las evaluaciones nacionales reiteran que la lectura y la escritura de textos expositivos y argumentativos son las habilidades comunicativas en las que somos menos competentes. Esta situación repercute en todos los niveles del sistema educativo, incluido el sector profesional, empresarial, de producción; convirtiéndose en un problema social que hay que darle solución desde la educación básica.
- Coincidimos con Niño (2008) y Arnao (2014) que la escritura es una habilidad lingüística compleja que debe aprenderse de manera gradual porque aprender a escribir es aprender a pensar. Es más, el lenguaje de la ciencia posee sus propias particularidades: es más elaborado e impersonal, con un

léxico concreto, con abundantes citas y referencias, que exige una cuidadosa labor de documentación, etc. Esta complejidad de la escritura, consideramos que muchas veces no se tiene en cuenta, por ello que la escritura escolar peca de ser mecánica y reproductiva. Para determinar el desarrollo gradual de las competencias de escritura académica resulta pertinente establecer niveles de dominio de la competencia con sus respectivos resultados de aprendizaje.

- Existe la necesidad de ir formando estudiantes que produzcan conocimiento científico, si pretendemos ser un país desarrollado.
- Con el desarrollo de competencias de producción de textos del género académico se aporta al desarrollo de las alfabetizaciones múltiples, principalmente en cuanto a la alfabetización en información (ALFIN) y de la competencia de aprender a aprender.

Dadas las ideas precedentes, nuestro modelo didáctico precisa el cómo se debe enseñar el género discursivo académico. Partiendo de problemas reales del contexto cuyo producto final es la construcción de productos textuales completos a través de un proceso cuidadoso y esmerado de escritura y reescritura. De ahí que se justifican las perspectivas de estudio asumidas: comunicativo textual, sociocultural, socioformativa, sistémica, global. A diferencia solo del uso de ejercicios o tareas de entrenamiento en habilidades lingüísticas fragmentadas que proclama el enfoque cognitivo constructivista. En otros términos, enseñar competencias de escritura académica implica no solo realizar ejercicios que pongan en marcha las habilidades lingüísticas, sino sobre todo escribir productos textuales completos: una monografía, un ensayo, entre otros textos académicos, de forma gradual; tal como puede evidenciarse en la pirámide de evaluación de las competencias de producción de textos académicos en educación secundaria, adaptada para nuestros fines a partir de las investigaciones de Miller (1990), citado en Tejada (2011).

En el contexto de la hiperespecialización (Morin, 2000, 2004) muchas veces el ejercicio didáctico de los profesores se centra exageradamente en la didáctica especializada, lo cual deja vacíos en el dominio de la Pedagogía, la didáctica

general y las Ciencias de la Educación. Esta centralidad en la didáctica específica nos otorga ciertas ventajas respecto a la mediación docente, sin embargo, se tiene una visión reduccionista del proceso de enseñanza aprendizaje. En tal sentido, con miras a una gestión del proceso de enseñanza aprendizaje de calidad se hace necesario una visión sistémica global que aproveche los variados aportes de las diversas disciplinas.

En cuanto a la concepción y desarrollo de competencias coincidimos con los planteamientos de Coronado (2009), Perrenoud (2004), Ruiz (2010), Le Boterf (2001), Díaz y Hernández (2010), De la Orden (2011), Tobón (2013, 2014), para quienes el desempeño constituye el punto donde se pone en juego la competencia, es decir, es el espacio de convergencia de los conocimientos, habilidades y actitudes. En otros términos, un actuar competente implica el ejercicio integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. Desagregados y desarticulados solo constituyen recursos para la actuación. Discrepamos con los enfoques o modelos didácticos que los desagregan y evalúan por separado.

En cuanto al desarrollo de las competencias de escritura académica, discrepamos parcialmente con Cassany y Morales (2008), quienes afirman que las habilidades generales de lectura y escritura por muy buenas que sean no pueden resolver los requerimientos específicos y sofisticados que se emplean en las disciplinas. Nosotros sostenemos que leer y escribir en la disciplina, efectivamente exige un elevado desarrollo de las competencias por lo que la mediación de la comprensión y producción de los textos propios de las disciplinas en la educación superior es muy necesaria; sin embargo, consideramos que las competencias académicas disciplinarias se desarrollarán mejor sobre la base de las competencias de escritura académica, ya iniciadas en la educación básica. Es decir, el desarrollo propedéutico de las competencias de escritura académica en la educación básica permitirá enfrentar con mayor solvencia las nuevas prácticas letradas, propias de las disciplinas en la educación superior. Los resultados de nuestra investigación evidencian que sí es posible desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes de la producción de textos académicos expositivos y

argumentativos en la educación básica, en concordancia con lo expresado por Di Steffano y Pereira (2004).

Coincidimos con Calsamiglia (1993) y comprendemos que, dada la complejidad de las habilidades académicas, solo es posible desarrollar algunas de ellas. Por otro lado, consideramos que las principales competencias de escritura académica, que no pueden dejar de ser desarrolladas en la educación secundaria son: la delimitación de un tema o problema de investigación, el empleo de citas y referencias en un estilo estandarizado, la aplicación de estructuras expositivas y argumentativas y otras relacionadas con el manejo de fuentes documentales como: la identificación y selección de fuentes que posean rigor científico, la organización ideas provenientes de las fuentes, la escritura de paráfrasis, resumen y comentario. Así como habilidades generales de redacción y de dominio discursivo de las propiedades textuales explicadas por Beaugrande y Dressler (2005) y del ejercicio del espíritu crítico.

Suscribimos las ideas de Lomas y Tusón (2013, p. 11) cuando afirman que “el conocimiento lingüístico del profesorado ha de ser el mayor y diverso posible” lo cual significa “evitar la adhesión incondicional a una u otra corriente lingüística contemporánea”. De lo que se trata es de formar y evaluar con criterios pedagógico-didácticos sumando los aportes de las diversas disciplinas con fines de desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes producto de la reflexión sobre la propia práctica y la investigación pedagógica. Y en el contexto del siglo XXI con los aportes de la tecnología, asumiendo el marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico de la Disciplina o Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK).

El MINEDU (2014a, 2014b, 2014c) reconoce que el Perú necesita protagonistas y no meros observadores pasivos para el desarrollo del país; considera que las jóvenes generaciones necesitan competencias muy precisas que la educación escolar no ha sabido ofrecerles oportunidades satisfactorias para su aprendizaje, “pese a que forman parte del currículo oficial desde fines del siglo XX” (MINEDU, 2014a, p.6). Nosotros consideramos que esta última aseveración es incierta. En lo que concierne a las competencias de escritura académica –

sucede algo similar con otras competencias – estas aparecen fragmentadas en demasía, desconcertando en muchos casos la labor del docente, dado lo endeble de su formación.

El desempeño o ejercicio competente en escritura académica implica considerar la indisolubilidad del saber teórico (dimensión pragmático-discursiva, gramatical, fonológica y semántica), del saber práctico, operativo o saber hacer (desempeño productivo) y del conjunto de motivaciones, intereses y actitudes (desarrollo de potencialidades) que movilizan la textualización o composición de textos escritos. Estos saberes los consideramos válidos para reorientar el desarrollo de competencias de escritura académica, evitando el apego excesivo a la enseñanza de, únicamente, los conocimientos.

La formulación de las competencias de escritura académica, descritas por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2004, 2006, 2008, 2010, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, IPEBA, 2013) en sus diversos documentos, son insuficientes e imprecisas. Por ello se ha optado por identificarlas y describirlas con base en la investigación teórica y la realidad escolar para concretar el currículo en el aula. La identificación y descripción de las competencias están basadas en la metodología explicada por Tobón (2010), en cinco pasos con interconexión: 1) identificar las competencias y los elementos de competencia; 2) determinar los criterios de desempeño de cada elemento de competencia; 3) establecer el rango de aplicación en cada elemento de competencia; 4) determinar los saberes esenciales en cada elemento de competencia; y 5) determinar las evidencias requeridas en cada elemento de competencia.

El análisis exhaustivo del estado de la formulación de las competencias de escritura académica en los documentos de Ministerio de Educación nos ha dado claridad para sostener que solo el *mapa de progreso de escritura* plantea algunos aspectos de la escritura académica, dejando que la gradualidad la realicen los profesores de la I.E. de acuerdo a su contexto. Desde nuestro punto de vista, sostenemos que compete a la entidad gubernamental, el planteamiento, formulación y normalización de las competencias sin dejar ambigüedades. Asimismo, planteamos que se debe especificar para cada texto académico

aspectos concretos. Por ejemplo, para la monografía hacer notar las citas y referencias bibliográficas. Para el ensayo, la adopción de una posición, la presentación de tipos de argumentos, contraargumentos y la conclusión. Para el informe de investigación y el artículo científico, el estándar (IMRYD). Tal como están planteados los indicadores en los documentos del MINEDU llevan al maestro a desvirtuar el trabajo con los textos académicos, textos que tienen sus particularidades propias. Aparte de indicar las especificidades de los textos académicos (temas, conectores, lenguaje de la ciencia, etc.).

Dado que la didáctica de una disciplina se ejerce en un contexto preciso, resulta adecuado señalar que cada intervención didáctica tiene por tanto sus propias peculiaridades; no obstante, se pueden indicar algunas consideraciones generales que resultan pertinentes para una mejora de los aprendizajes. Coincidimos con Le Boterf (2001) cuando señala que los problemas o situaciones de aprendizaje constituyen oportunidades para la demostración de competencias. De otro lado, las actividades y tareas de nuestro modelo didáctico hacen que el estudiante (sujeto investigado) comprenda la vinculación de la teoría y la práctica para ayudarlos a pasar de la concepción epistemológica de *decir el conocimiento a transformar el conocimiento* (Catalá, 2012; Scardamalia y Bereiter, 1992; Cassany, 1993).

La escritura de textos académicos requiere planificación, activación de saberes lingüísticos precedentes, actitudes favorables constantes. Asimismo, la elección del tema por ellos mismos despierta mayor interés por la escritura. Así como la evaluación auténtica de las competencias se logra con calidad mediante evidencias o productos reales.

Considerando la complejidad de la evaluación de las competencias de producción, la adaptación de la pirámide de Miller (1990), citado en Tejada (2011), ha resultado pertinente y por tanto ha marcado el inicio de un cambio metodológico en la evaluación de las competencias de escritura académica, ya que pone en evidencia la variedad de actividades e instrumentos que se pueden diseñar para el desarrollo progresivo de las competencias de producción de textos académicos en educación secundaria.

Dadas las ideas precedentes, consideramos que entre los instrumentos para evaluar competencias de escritura académica están los mapas de aprendizaje, las rúbricas, las listas de cotejo por competencias, en coincidencia con los planteamientos realizados por Tobón (2013, 2014) en torno a la evaluación por competencias. Esto de ningún modo implica una reducción de las múltiples actividades e instrumentos que se pueden idear, sino solo una ruta pertinente para su desarrollo.

En lo que sigue a continuación se argumenta sobre la ruta o recorrido que se sigue para producir textos académicos expositivos y argumentativos: desde el plan de investigación, los elementos de la situación comunicativa, el manejo documental, el tejido y estructuración textual expositiva y argumentativa con citas y referencias, pasando por la revisión-corrección de ajuste a las normas de textualidad hasta la edición del producto final. Coincidimos con lo indicado por Álvarez (2010b) que considera que los alumnos mejoran su competencia escrita en la medida en que se explicita el proceso de producción o composición textual. De esto se deriva que, a mayor familiaridad con el género académico y sus componentes discursivos, mayores son las posibilidades de desarrollo de las competencias de producción textual académica en concordancia con lo sustentado por Fernández y Carlino (2010).

Las fases del proceso de producción textual reafirman lo que señala Cassany (2007) que el desarrollo de procesos personales individuales de escribir pasa por: pensar en la audiencia, buscar y ordenar ideas, textualizar, revisar el escrito (la prosa) y evaluarla. A la par de las relaciones emocionales positivas con la escritura.

La enseñanza de la construcción textual académica siguiendo las *fases procesuales* no significa acumular datos y comprenderlos, no se trata del planteamiento de un método para escribir, sino de procesos recursivos que integran microtarefas porque no hay una única manera de escribir. Recordemos que la escritura es individual, de allí que cada persona (estudiante) puede adaptar estos procesos. Así pues, la escritura es una experiencia personal e intransferible y para desarrollarla “no hay contenidos previos”; sí en cambio, habilidades previas.

Desde la óptica de nuestro modelo didáctico, las prácticas o ejercicios de razonamiento verbal (plan de redacción, conectores, oraciones eliminadas, oraciones incompletas, precisión léxica, otros) pasarían a ser actividades de reforzamiento o extensión con mayor sentido porque no se trata solo de prohibirlas sino de otorgarles un sentido y utilidad, pero sin descuidar el propósito central que es el desarrollo de competencias comunicativas.

Así mismo, coincidimos con los planteamientos básicos para la didáctica de la escritura, sostenidos por Cassany (1993, 2007, 2012) y por Tobón (2013, 2014), pues desarrollar competencias de escritura académica implica hacer cambios: pasar del *saber* al *saber hacer integrado* (conocimientos, habilidades, destrezas, procedimientos, actitudes, valores, sentimientos). Que los procesos cognitivos son personales e intransferibles: aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar el texto o discurso. Ciertamente los escritores expertos siguen determinados criterios (relieve en la construcción del significado, elaboración de borradores, reflexión sobre la situación, recursividad, otros) que no hacen los aprendices; pero cognitivamente cada individuo combina las estrategias a su manera. De ahí que el modelo didáctico tradicional o transmisivo no resulta pertinente para desarrollar las competencias de producción textual. Se necesitan nuevas actividades o tareas, combinar estrategias, nueva interacción maestro-alumno, nueva organización del aula para despertar al escritor que los estudiantes llevan dentro. Estos y otros cambios en la mentalidad del educador, como los que se expresan a continuación, permitirían situarnos mejor en la didáctica de la producción textual:

- Orientar el foco hacia la producción discursiva, más que en la comprensión discursiva en sí misma, considerando la concepción epistémica de la escritura: empezar por experiencias que impliquen emocionalmente a los estudiantes (Ej. problemas del contexto), usar la escritura para explorar el mundo personal: lo que les gusta, les interesa o les preocupa. Desarrollar buenas actitudes hacia la escritura: crear confianza, formar hábitos.
- Que el maestro no ejerza la autoridad absoluta en el taller de escritura, sino que el estudiante ostente cierta libertad: que el estudiante decida sobre qué

tema escribir, que haga su propia planificación (tiempo de entrega de borradores), que elija los modos discursivos de acuerdo a su propósito, que elija uno de sus pares para que revise su texto, que se socialicen y conozcan con anticipación los criterios de evaluación del texto. El profesor tiene que ser mediador, guía, orientador en una sala de clases democrática, participativa, de consensos. Análogamente a un guía de montaña.

- Ofrecer una variedad de estrategias, de recursos y técnicas porque los ritmos de escritura son también variados esto permitirá fortalecer su autonomía.
- Centrar la atención en el proceso de escritura, no solo en el producto final.
- Dar énfasis a la formación de buenos hábitos para la escritura: planificar, tratamiento de la información, composición textual, importancia de la revisión. Evitando creencias y prejuicios sociales: que el texto llega por inspiración, ‘naufragio informativo’, revisión punitiva.
- Construcción de borradores con una revisión y corrección constructiva, donde se reconozca lo que se hizo bien, lo que se puede mejorar y se retroalimente cómo se puede mejorar.
- Fomentar la escritura en el aula al estilo de la *clase o aprendizaje inverso*.
- Que la formación en competencias de escritura académica se haga desde la educación escolar. En competencias relacionadas con dar unidad temática a los párrafos, manejar la progresión temática y el uso de marcadores discursivos, aprender a puntuar, estructurar oraciones con orden lógico y manejar adecuadamente el orden psicológico; adecuarse al destinatario y al género discursivo, escribir resúmenes, expresar y adoptar un punto de vista.

El estudiante de educación básica llega a la educación secundaria creyendo que los conocimientos ya están dados y que solo hay que aprenderlos o dominarlos. Idea que hay que desarraigar en coincidencia con lo planteado por Mesía (2008). En lugar de ello, hay que enseñar que el conocimiento se produce dialécticamente.

Respecto a la elección y delimitación del tema, sostenemos que la motivación para escribir es un punto clave, es decir, que sean los estudiantes los que eligen y delimitan un tema de su propio interés preferentemente, y que no sea el profesor el que plantea posibles temas de investigación, únicamente. Un elevado porcentaje de estudiantes aprendieron a elegir y delimitar un tema, así lo evidencian nuestros resultados; esto demuestra la eficacia de la secuencia didáctica del modelo, la pertinencia de los diagramas de delimitación empleados (diagrama piramidal, círculos concéntricos) y del material que acompaña a la sesión de clase. Respecto al gusto por escribir, coincidimos con lo planteado por Álvarez (2010b) ya que este posibilita las prácticas de escritura incluso fuera del aula como parte de su vida cotidiana.

La determinación del propósito comunicativo (propósito, tipo de texto, superestructura textual, definir el destinatario) resultan vitales en la planificación textual. La generación de ideas se logró porque se ha trabajado con una variedad de organizadores que el estudiante ha podido elegir a su comodidad. Estos organizadores son: la red de ideas, la lluvia de ideas, escritura libre y agrupamiento por asociación. La organización de ideas, mediadas a través de organizadores visuales (mapa mental, mapa conceptual) se logra con mayor facilidad. En general, la competencia de planificación del texto académico se ha logrado con éxito, con el modelo diseñado. Las evidencias de la etapa de planificación ha sido la presentación del diagrama de delimitación y el plan de investigación de la monografía. Plan que se ha estructurado con las ideas provenientes de una parte de la estrategia planteada por Alvitres, Fupuy y Chambergo (2004).

La fase de planificación da cuenta también de la conceptualización o representación mental de la tarea (el texto académico específico a componer en una situación determinada). Es decir, del pensamiento sobre lo que se va a escribir, de las características del receptor o destinatario, de la estructura textual, de los objetivos a alcanzar, de la relación que establecerá con los textos anteriores y demás aspectos que configuran un plan.

Como señalamos anteriormente, el manejo de fuentes documentales es un indicador importante de escritura académica que se evidencia en las citas, referencias y expresiones del texto académico y que dan cuenta de los conocimientos del propio autor. Conocimientos que serán sobre el tema o problema a escribir, de las estrategias y procedimientos a seguir y otros componentes discursivos. Si se busca que los estudiantes pasen de ‘decir el conocimiento’ a ‘generar el conocimiento’ en educación básica. Se tiene que mediar bajo una nueva perspectiva, brindando ayuda al estudiante para que comprenda y asimile que el conocimiento científico se va construyendo con los aportes de la comunidad científica. Es decir, buscar que los estudiantes asuman la existencia de grupos de profesionales que producen sobre campos específicos del conocimiento. Y que nuestra misión como productores académicos es usar ese conocimiento para construir nuestro aporte. Aporte que sea original, creativo y que llene algún vacío de conocimientos o que otorgue una nueva mirada a los problemas para plantear nuevas soluciones. Esto reducirá las brechas entre estudiantes de educación básica y de la universidad, descritas por Carlino (2004).

Respecto a la competencia de manejo documental para la escritura académica, una de las primeras demandas a satisfacer consiste en *identificar y seleccionar fuentes bibliográficas que posean rigor científico* sobre un tema seleccionado. Saber buscar resulta de vital importancia, sin embargo, antes de ejecutar las búsquedas, se tiene que conocer los ámbitos donde se publican los productos científicos. Es decir, las *revistas científicas*, actas de eventos, repositorios. Ante ello surge la necesidad de manejar *bases de datos* y desarrollar competencias de lectura y escritura digital (Cassany, 2012) con la finalidad que la revisión bibliográfica sea eficiente y eficaz. Para hacer las búsquedas, hay que identificar las *palabras clave* relacionadas con la investigación. Si nuestras búsquedas las hacemos siguiendo las pautas descritas, se estará dando funcionalidad a los criterios de rigurosidad científica consensuados por los expertos, que señalan los siguientes requisitos: a) que el documento sea arbitrado o evaluado por expertos, b) que esté indizado a base de datos, c) su factor de impacto.

Identificadas las fuentes bibliográficas con rigor científico, la siguiente tarea es *leer críticamente las fuentes bibliográficas* que usaremos en la producción de nuestro texto académico; pero ¿cómo hacer la lectura crítica de las fuentes bibliográficas? Cuando se indica lectura crítica, nos referimos mínimamente a las tareas de interpretar, relacionar, reflexionar y valorar del modelo de comprensión de lectura asumido por PISA. Cassany (2012) sustenta que el lector crítico parte por identificar el propósito del autor (la ideología), reconocer el género discursivo, distinguir el punto de vista personal del autor, relacionar, comparar y contrastar el texto con varias fuentes para atribuirle significado. Otra buena opción es tener en cuenta las competencias de lectura crítica propuestas por Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007). Una opción que resulta útil y práctica consiste en escribir paráfrasis, resumen y comentario y plasmarlas en fichas. Siguiendo la secuencia:

1. *Identifica la idea principal.* Como el conocimiento que se necesita está en textos expositivos y argumentativos, hay que aplicar los saberes sobre las estructuras discursivas expositivas y argumentativas: autoridad, ejemplificación, analogía, deducción, inducción, comparación-contraste, causa-efecto. Es decir, hacer uso de los conocimientos sobre la organización interna de los párrafos a fin de apropiarse de las ideas y cumplir con el propósito. Considerando que el propósito de la revisión documental con fines académicos es bastante amplia; en educación secundaria, básicamente comprende: revisión de exploración y conocimiento del campo temático o disciplinar, revisión con fines de detectar vacíos o insuficiencias de conocimiento en un determinado campo, revisión con fines de actualización en un área específica, revisión con fines de reconocimiento metodológico para su transferencia, revisión orientada a dilucidar controversias o debates en un aspecto o área determinada, entre otros.
2. *Expresa la idea principal con tus propias palabras.* Aplica tus conocimientos gramaticales que se evidenciarán en un texto propio conocido como paráfrasis.
3. *Elabora un resumen del apartado de tu interés.* Recurre a las macrorreglas (selección, supresión, generalización, construcción).

4. *Construye un comentario sobre el subtema que estés tratando. Utiliza tus conocimientos previos (tus lecturas de otros autores sobre el mismo subtema) para juzgar el texto.*

No obstante, surge la pregunta ¿cómo reconocer el manejo documental en la escritura de un producto textual de índole académico? El desempeño integral o indicador es “emplea citas textuales, paráfrasis, resúmenes y comentarios basados en fuentes consultadas y referenciadas”. De forma más simplificada sería *emplea citas y referencias*. Este indicador refleja que el autor deja sus huellas en el texto, de las ideas y opiniones de otros autores anteriores; lo que configura uno de los rasgos distintivos del texto académico: la propiedad de *intertextualidad*. Sin embargo, la intertextualidad no solo se expresa en citas y referencias sino en *expresiones* en las que el autor contrasta su punto de vista (su propia voz) con los planteamientos de otros autores anteriores. Esta característica es una de las más complejas a reflejar en la monografía, en educación secundaria. Para ello, la enseñanza del ensayo resulta más pertinente para que el estudiante tenga mayor claridad sobre el planteamiento de su propia voz.

En el desarrollo de las competencias de producción textual, el manejo de fuentes documentales puede constituirse en una fase o etapa del proceso productivo del texto académico dada la amplitud y extensión de la información con la que se cuenta hoy en día y de la trascendencia que tiene la labor de documentación y gestión de la información en la escritura del género discursivo académico. Sin embargo, también se puede considerar como el nexo o etapa intermedia entre la planificación y la textualización, como en esta investigación. Depende del estilo de trabajo del autor, puesto que la revisión documental muchas veces se plantea de manera recursiva.

El buen manejo de los tipos de argumentos es indicador de que el estudiante no es una persona más con una simple opinión, sino un ser humano con una opinión fundamentada en razones, pruebas o datos; capaz de asumir el liderazgo y de persuadir a sus congéneres con propósitos diversos y que ha empezado la construcción de su pensamiento crítico y autónomo. En este sentido

el manejo de estructuras expositivas y argumentativas es otro de los indicadores de escritura académica a considerar.

La particularidad del enfoque comunicativo textual consiste centrarse en el desarrollo de habilidades comunicativas. Así pues, la escritura académica llevada al contexto de la educación secundaria aspira a que los estudiantes comprendan y se habitúen de la necesidad de contribuir al conocimiento científico porque el autor es un estudiante o escritor novel o un miembro de una futura comunidad académica. Del mismo modo, el receptor, audiencia o destinatario es el profesor y los estudiantes del aula que van a evaluar la composición. El contexto sí tiene que reflejar las convenciones académicas con cierta verosimilitud. Por otro lado, las habilidades discursivas se reflejan en el manejo del registro formal, y se materializa a través del desempeño en los mecanismos de coherencia y cohesión, concretamente en la progresión temática, la anáfora, la catáfora y la elipsis.

Coincidimos con Perea (2011) que la correferencia es uno de los elementos más problemáticos de textualidad, debido a la variedad de mecanismos que intervienen (repetición, sustitución, elipsis) tanto discursivos como cognitivos. Siendo indicios o señales de que los escritores noveles aún no dominan la informatividad. Por tanto, surge la necesidad de practicar los mecanismos lingüísticos en la etapa escolar.

Otro de los desafíos a enfrentar en el ámbito de la escritura académica es aplicar regularidades semánticas en la composición del producto textual, en referencia directa a los sustantivos, adjetivos y verbos que pueden configurar el estilo nominal o verbal, como precisa Cassany (2007).

Otro de los asuntos centrales de la textualización está constituido por la construcción de párrafos con lógicas de pensamiento, inductivo, deductivo, inductivo-deductivo, deductivo-inductivo, de idea temática e ideas de desarrollo, luego avanzar hacia la construcción de resúmenes y comentarios y de ahí a la exposición y argumentación y del manejo de los modos discursivos, enseguida a textos completos de acuerdo a la superestructura. Esta es la ruta indicada que se

deduce de la presente investigación, por ello resulta apropiado seguir la pirámide de Miller para estructurar actividades didácticas e instrumentos de evaluación.

En la textualización del ensayo –para la conversión de la monografía en el ensayo- la recurrencia a los *modalizadores discursivos* (introducen la subjetividad y actitud del redactor, el punto de vista, la adhesión, incertidumbre o el rechazo. Ejs. ‘En mi opinión’, ‘Desde mi punto de vista’, ‘a nuestro entender’, ‘creemos’, ‘nosotros consideramos que’...) o el *tipo de argumentos que plantea*: autoridad, ejemplos (evidencia empírica), etc. Pero que sucede si el autor emplea argumentos de una falsa autoridad o hace razonamientos deductivos ilógicos. ¿Cómo darse cuenta? La respuesta nos lleva a que el lector debe recurrir a sus conocimientos previos y contrastar las ideas del autor con el contexto sociocultural. Aquí se requiere *cultura* del estudiante. Sin embargo, una idea que nos puede guiar consiste en no dar por hecho o por verdad las ideas que estamos leyendo, sino que hay que dudar de aquellas aseveraciones que pretenden absolutizar. Hay que interrogarnos sobre la solidez y calidad de los argumentos que se emplean.

La construcción de párrafos exige una mediación paso a paso, de manera gradual, para que el estudiante comprenda a cabalidad que se desarrolla una idea temática con sus respectivas ideas de desarrollo con miras a configurar la unidad temática del párrafo. Por otro lado, para la escritura de párrafos, y en general textos de mayor calidad, no basta con fijarse en las características de los textos académicos, en las propiedades textuales y orientar la intervención pedagógica a esos propósitos. También hay que hacer hincapié en el juicio crítico más que en la simple opinión, en el desarrollo de una voz propia y en las variadas posibilidades o perspectivas de abordaje del tema, sin perder de vista el problema del contexto a solucionar.

Compete a la fase de revisión-corrección –y no a la textualización– ejecutar y mediar la reflexión sobre la lengua para no reprimir al estudiante. El momento de la revisión-corrección resulta ser más pertinente para revisar la sintaxis, la ortografía, la adecuación; en general de la revisión de las propiedades textuales. Esta fase también sirve para comprender que la finalidad de la gramática es estar al servicio de un propósito mayor (que los estudiantes sean

competentes en la escritura académica, en este caso). Nuestro modelo no deja de lado la gramática, sino que la ubica en el momento de la revisión-corrección puesto que el propósito no es la gramática o el desarrollo del lenguaje por el lenguaje. Nuestro modelo pretende provocar un cambio en el maestro ya que desde el punto de vista del enfoque comunicativo textual el punto de partida -y a la vez de llegada- de la enseñanza de la comunicación es el texto o discurso. Recordemos que hay niveles de reflexión: contextual, textual y oracional (Lomas y Osorio, 2003).

La competencia gramatical es un componente importante en la escritura académica. Ha sido estudiada en detalle, estableciéndose muchos indicadores de su dominio. Consideramos que la reflexión sobre la lengua tiene que ser holística. En ese sentido la gramática y ortografía cumplen un buen rol, de ahí que algunos gramáticos y puristas las relieván, sobre todo para el cumplimiento de la propiedad textual de corrección o adecuación. Mejor dicho, hay que ver las actividades gramaticales desde la perspectiva textual (Zayas, 2006) en coincidencia con lo que afirma Larringan (2013) que la gramática tiene que estar supeditada y vinculada al texto y a su contexto.

En el Perú, el Ministerio de Educación ha esbozado un conjunto de actividades, recursos y materiales para la implementación de la enseñanza de la comunicación por el enfoque comunicativo; a pesar de ello existe una tendencia hacia la enseñanza gramatical, explicable por el arraigo y hábitos del maestro y sus saberes subyacentes.

Entre las reglas ortográficas y gramaticales (Ortografía de la letra, b-v, g-j, c-s-z) acentuación y tildación, general y diacrítica, puntuación (coma, punto y coma, dos puntos, punto y aparte) concordancia gramatical (artículo-sustantivo-adjetivo, sujeto-verbo) son las que se consideran esenciales en la escritura en el contexto de la educación básica.

Concordamos con la propuesta de Roselló (2014) que la puntuación no puede seguir planteándose desde la perspectiva normativa y con ejercicios

descontextualizados, sino desde la complejidad textual para ver el despliegue de las múltiples funciones de los signos de puntuación.

A su vez, la fase de edición en esta época de uso de procesadores de texto es vital, porque el texto académico exige determinadas convenciones y rasgos de presentación formal (márgenes, tipo de letra, sangrías, párrafos, tamaño y tipo de papel, tablas y gráficos, alineación y paginación) y de la ubicación de paratextos (dedicatoria, agradecimientos)

Continuando la reflexión sobre las fases que comprende la escritura académica. Las competencias de escritura académica en educación secundaria, independientemente de ejecutarlas a través del proceso de producción textual, como en esta investigación, se pueden desarrollar siguiendo otros procesos y metodologías. Sin embargo, hace falta comprender que estas competencias no se presentan aisladas, sino que se combinan con las competencias generales o transversales de escritura de textos. Las competencias que conllevan indicadores propiamente académicos son pocos. Los indicadores que hemos formulado para cada una de las competencias académicas, complementan lo señalado por Álvarez (2010) y Sime (2009). La interconexión entre cada una de las habilidades, conjugadas con la de redacción general permiten construir y textualizar siguiendo líneas o estructuras expositivas y argumentativas, en las que la voz del autor se va matizando con la voz de otros autores llegando a sistematizar textos académicos que cumplen las propiedades textuales señaladas por Beaugrande y Dressler (2005).

Cualquier estrategia metodológica destinada a la producción de textos tiene que considerar a la lectura como precedente y a su vez la lectura será mucho más efectiva si una de sus metas es la producción, es decir, se seleccionan y organizan las lecturas que conduzcan al estudiante a la construcción de textos. Esto significa que el educador hace de intermediario crítico de la información cuyo propósito esencial es filtrar información y agregarla en otros casos. En el contexto actual, la gestión del conocimiento o curación de contenidos (*Content curation*) representa una de las nuevas competencias a desarrollar en el Siglo XXI.

Producir textos académicos exige el dominio de algunas habilidades: identificación de ideas principales y supresión de detalles, manejar las funciones retóricas de narrar, describir, explicar, argumentar; comparar las ideas de un autor con las ideas de otro autor, deducir e interpretar ideas y el propósito comunicativo; clasificar y jerarquizar información; agregar información nueva a lo que ya se dijo con base en otras áreas del saber humano; dividir un texto en partes, y clasificarlo por subtemas.

Lograr estudiantes competentes en escritura académica requiere de profesores que evidencien las competencias informacionales e investigativas, de manera antelada. Esta situación centra el interés de variadas investigaciones, porque se ha encontrado que gran parte de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje se debe a las actividades que realiza el profesor, a las competencias y saberes que ha desarrollado. De ahí que, uno de los propósitos de la socioformación y del Marco de Buen Desempeño Docente sea lograr profesores investigadores que reflexionen sobre su propia práctica y aporten a la construcción de teoría (Tobón, 2012, MINEDU, 2012).

El modelo que hemos diseñado e implementado como cualquier otro modelo didáctico obedece a ciertas intencionalidades o políticas pedagógicas curriculares expresadas en los modelos pedagógicos y modelos curriculares de un país. Políticas que, en el caso peruano, son planteadas por el Ministerio de Educación en el Diseño Curricular Nacional y en los documentos que conforman el Marco Curricular Nacional, actualmente en debate. Las competencias académicas componen una parte esencial de la formación crítica del estudiante; en tal sentido, formar críticamente al estudiante desde la educación básica implica sentar las bases para un desarrollo de las competencias investigativas y en general para la formación científica universitaria.

Entre las perspectivas futuras que apertura la investigación se pueden señalar:

- a) En el marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido o *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), proseguir con el desarrollo e implementación del modelo didáctico a través del uso de recursos

TIC de la web social. No solo haciendo recomendaciones sino señalando las implicancias pedagógicas que conllevan; b) validar y optimizar el modelo didáctico a través de la práctica (investigación acción), es decir, planteando soluciones sustentadas en la evidencia empírica, sobre aspectos más específicos de la escritura académica en educación secundaria; c) desarrollar pruebas estandarizadas de escritura académica bajo el enfoque por competencias para educación secundaria por niveles de dominio; d) desarrollar competencias para la gestión del conocimiento académico, a través de talleres de tratamiento de la información y proyectos formativos; y e) fomentar la creación de comunidades académicas cuyas prácticas letradas estén ligadas a la gestión de la información y la curación de contenidos (filtrado, agregado e interrelación entre conocimientos para la creación de mejores contenidos y productos digitales), empleando las TIC.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

5.1. Principios que rigen el modelo didáctico

En este capítulo presentamos una propuesta de diseño, formación y evaluación de competencias de producción de textos académicos en educación secundaria, sustentada en los principios de la socioformación, del constructivismo y con base epistemológica del enfoque comunicativo textual bajo la perspectiva sociocultural y el pensamiento complejo. El modelo didáctico ha sido ejecutado e implementado en la Institución Educativa Privada “Sabiduría de Dios” con efectos significativos y satisfactorios.

Los múltiples desafíos que la sociedad del conocimiento plantea a la escuela exige la elaboración de propuestas interdisciplinarias sistémicas que enfatizan la actuación integral de los estudiantes a partir de problemas del contexto. Así pues, entendida la educación como la formación integral y poniendo en relieve todas las dimensiones humanas, para educar al hombre necesitamos la

confluencia de todas las áreas de formación; sin embargo, prioritariamente se tiene que tener en claro la necesidad de una preconcepción antropológica del ser humano, puesto que esto nos brindará las bases teóricas para avizorar los derroteros de la intervención pedagógica. En la actualidad, se puede afirmar con certeza que el proceso formativo del hombre se ha ido perfeccionando. Hoy se cuenta con mayores fundamentos filosóficos, antropológicos y científicos que sustentan el actuar profesional de los educadores. En el ámbito de la pedagogía y la didáctica, históricamente se pueden distinguir tres momentos: uno centrado en la enseñanza, otro centrado en el aprendizaje y un tercero con énfasis en el desarrollo del talento humano. Estos dos últimos con mayor relevancia en nuestros días. Teniendo claro que, por talento humano se entiende, elevar las potencialidades humanas.

El desarrollo de las competencias comunicativas contribuye al desarrollo de las potencialidades humanas al desarrollar el lenguaje, ya que es imposible entender el pensamiento sin el principal vehículo de comunicación creado por el hombre y aporta, también, por otro lado, a la configuración de otras dimensiones humanas, entre ellas la afectiva y la social. En este mismo sentido, el buen manejo de la lengua engrandece la identidad personal, social y cultural del estudiante; por ejemplo, el dominio de la escritura, apunta hacia ese fin, la misma que implica un desarrollo progresivo y constante. Sin embargo, tenemos que tener presente que el empleo del código no se aprende tan naturalmente, sino a través de la enseñanza formal y en esta parte, las instituciones educativas de la educación básica son las indicadas para iniciar su desarrollo y alcanzar su máximo dominio en la educación superior.

El modelo didáctico resulta ser una herramienta potente para transformar la realidad y sistematizar soluciones directas a la problemática del proceso enseñanza aprendizaje, ya que relaciona la teoría y la práctica, porque sistematiza acciones pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en cuanto a la producción de textos académicos. Es más, la experiencia y las investigaciones sobre enseñanza eficaz (*Effective Teaching*) demuestran que los procesos que se llevan a cabo en el interior del aula,

conjugados con el enfoque por competencias o capacidades resultan ser decisivos para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Por ello que las acciones didácticas resultan ser trascendentales en muchos casos ya que concretan las intencionalidades curriculares, establecidas teóricamente en los modelos pedagógicos. En concordancia con lo planteado, se puede afirmar de acuerdo con Murillo, Martínez y Hernández (2011), que un profesor eficaz es aquel que no sólo domina el qué de la materia sino fundamentalmente el cómo, es decir, es el profesional capaz de desarrollar con excelencia las habilidades comunicativas y destrezas socioemocionales en el aula.

Nuestro modelo se relaciona con el componente pedagógico y el componente curricular. El componente pedagógico integra los planeamientos teóricos de la Pedagogía como ciencia y que constituye la esencia del actuar del profesor, que en el caso de la educación básica peruana están en el DCN (MINEDU, 2008). El componente curricular asume los niveles de concreción curricular vigente en la educación básica peruana (Diseño Curricular Nacional, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto curricular de Institución Educativa y programa curricular del área de Comunicación).

El componente didáctico se ha construido a partir del análisis crítico de la realidad, vinculado con el estudio y reflexión teórica que recoge los aportes más significativos referidos al desarrollo de habilidades para la escritura académica. La realidad ha sido abstraída a partir de los resultados de la encuesta a estudiantes y profesores, sumada a la experimentación en aula ejecutada por el autor. Los aportes epistemológicos provienen de la didáctica general de Álvarez (2004), de Julián De Zubiría (2006a, 2006b) y de Sepúlveda y Rajadell (2002); asimismo de la didáctica especial, entre ellos Cassany (2001, 2002, 2003, 2006), Álvarez (2010b), Lomas (2014, 2015). Además de otros aportes empíricos y teóricos citados en el marco teórico conceptual, provenientes de áreas como la lingüística del texto, pragmática; psicología cognitiva, sociolingüística y análisis del discurso. Todo esto, bajo el enfoque sociocultural que considera a la lectura y escritura como práctica social y el enfoque por competencias desde la perspectiva socioformativa, vigentes en el presente siglo. El modelo didáctico asumió,

también, los aportes de la investigación científica, sobre todo en lo referente al trabajo con fuentes documentales y estructuras de la exposición y argumentación.

El modelo didáctico se plantea considerando la imperante necesidad de dar sistematicidad a las etapas de planificación, ejecución y evaluación didáctica. Reclamo que se ha hecho a los educadores desde hace varias décadas. Por tanto, definir y seleccionar las competencias de escritura académica, luego accionarlas a partir de situaciones o problemas del contexto, logrando cierta apropiación y transferencia a través del proceso metacognitivo y evaluativo ha sido la línea de trabajo. Para esto se ha tomado como base las fases del proceso de escritura (planificación, textualización, revisión-corrección y edición) y sobre ellas se ha construido las competencias de escritura académica, con sus respectivos aprendizajes esperados, estrategias e indicadores de evaluación.

Los niveles de dominio de la competencia (básico, intermedio y avanzado) y sus respectivos resultados de aprendizaje se han estructurado siguiendo la propuesta metodológica de Villa y Poblete (2010). Hemos establecido niveles de dominio de la competencia de escritura académica porque como sustenta Díaz Barriga (2006) uno de los problemas de las competencias es ser procesos que nunca concluyen, concordante con las afirmaciones de Camps (2003), para quien la lectura y la escritura son procesos que pueden desarrollarse a lo largo de la vida mediante la enseñanza transversal. Los principales criterios que han servido de base para estructurar los niveles de dominio y los resultados de aprendizaje han sido: la novedad de la contribución, la originalidad de la organización de ideas en torno al problema, la profundidad de la revisión documental (ideas de otros autores como punto de partida), el aporte o juicio crítico personal (expresar su propia voz); todos ellos considerando la finalidad última del texto académico que es avanzar en la construcción del conocimiento. Por otro lado, los niveles de desempeño (receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico) han sido adaptados de la propuesta hecha por Tobón (2013, 2014) para determinar el logro de los desempeños o actuaciones integrales.

Como parte de la planificación se ha determinado formalmente las competencias de escritura académica, que han quedado explícitas en el programa curricular y las unidades de aprendizaje.

Para la implementación del modelo se ha diseñado las *secuencias didácticas*, a partir de la adaptación de los componentes y elementos metodológicos de la socioformación (Tobón, 2013, 2014) y de la reflexión sobre la propuesta constructivista del Ministerio de Educación. Estas secuencias didácticas comprenden un conjunto de fases, actividades y tareas interconectadas, guiadas por estrategias, recursos didácticos e instrumentos de evaluación, las cuales han quedado expresados en las sesiones de aprendizaje diseñadas para el logro de nuestro propósito.

En lo que compete a la evaluación se ha aplicado la evaluación auténtica de las competencias (performance assessment), mediante rúbricas para la monografía y el ensayo como productos globales. Para el proceso se ha aplicado guías de observación que determinan los avances del producto en cada una de las fases del proceso de producción textual y las actitudes del estudiante frente a la producción de textos de tipo académico. Además, el portafolio que resulta ser un instrumento de evaluación formativa adecuado para hacer el seguimiento del proceso de construcción textual.

Por consiguiente, agregamos y sintetizamos a continuación los principios rectores que orientan nuestro modelo didáctico, cuya fundamentación pedagógica, curricular y didáctica ha quedado explicada en las bases teórico-científicas y en la discusión.

- Formación para el aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*). Ser conscientes del aprendizaje permanente.
- Gestión del conocimiento. En la sociedad del conocimiento tenemos acceso a una gran cantidad de fuentes, es decir, tenemos superabundancia de información o sobrecarga informativa, por ello que resulta importante filtrar esa información. Un itinerario sería: enunciar un problema, buscar información, acceder, analizar, relacionar con lo que ya se sabe, tratando de

contrastarla con información de fuentes diversas para generar nuevo conocimiento y difundirlo. Desde el conectivismo, esto se relaciona con la curación de contenidos (*Content curation*) y la denominada competencia informacional, pues en la sociedad digital somos lectores y autores.

- La lectura y escritura como práctica social. Esta consideración permitirá transitar de ‘decir el conocimiento’ a ‘generar el conocimiento’.
- El enfoque por competencias exige actuaciones integrales o desempeños ante problemas del contexto, movilizándolo el saber hacer, saber conocer, el saber ser y el saber convivir.
- Compromiso ético. Las competencias se desarrollan de manera estratégica como parte de un proyecto más general (el proyecto de vida del estudiante).
- Centralidad en la acción del estudiante, quien es, a la vez el protagonista y solucionador de problemas, mediante la mediación estratégica del docente.
- Alfabetizaciones múltiples. La sociedad del siglo XXI no es solo texto, es audiovisual, icónica, multimedia.
- Trabajo en equipo o colaborativo.

5.2. Representación gráfica del modelo didáctico

La representación gráfica del modelo didáctico se muestra a continuación:



Figura 17. Proceso de modelización didáctica para la producción de textos académicos en educación secundaria

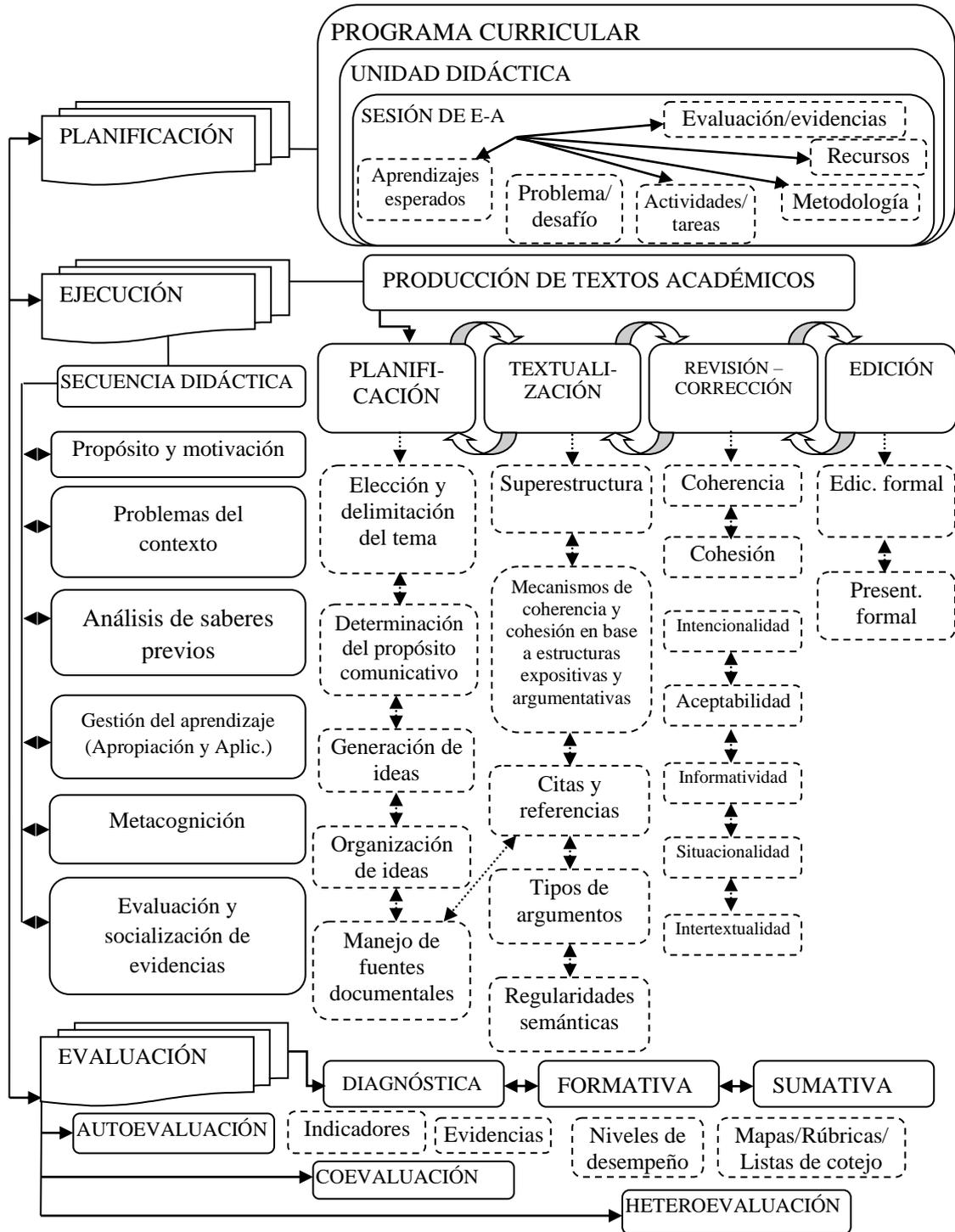


Figura 18. Modelo didáctico de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria

5.3. Características del modelo didáctico de producción de textos académicos en secundaria

5.3.1. Componentes del modelo didáctico

5.3.1.1. Sujetos

a) Estudiante

Un buen dominio de las competencias de producción de textos académicos expositivos y argumentativos requiere del estudiante:

- Desarrollo de forma básica (aceptable) del dominio de habilidades gramaticales, ortográficas y de léxico en los grados precedentes de educación secundaria para transferirlos en la escritura de textos expositivos y argumentativos.
- Comprensión de textos a nivel inferencial y de interpretación de textos para una efectiva consulta de fuentes documentales diversas con miras al análisis, integración de información de diversas fuentes, abordaje y solución de problemas del contexto.
- Persistencia, constancia y motivación en la presentación de evidencias, a diferencia de dar cuenta solo del dominio de determinados contenidos en exámenes.

b) Profesor

El modelo didáctico para concretarse, requiere de parte del profesor:

- Dominio básico de la investigación en pedagogía para orientar con claridad el manejo documental expresado en citas y referencias y la construcción del discurso con estructuras expositivas y argumentativas.
- Gestión del proceso enseñanza aprendizaje y creación de contenidos. A través del dominio de los eslabones, componentes, leyes didácticas. Así como productor de recursos didácticos.

- Planteamiento de actividades interconectadas destinadas a la actuación integral o desempeño de los estudiantes.
- Manejo y aplicación de metodologías diversas, acordes a la educación basada en competencias (EBC).
- Evaluación sustentada en evidencias, no en la posesión de contenidos.
- Centralidad en la enseñanza de las estrategias de *aprender a aprender* para enfrentar una sociedad en constantes cambios.
- Apoyo, orientación y asesoramiento en la formación de los estudiantes para el logro de las competencias con base en su proyecto de vida.
- Motivación constante para enfrentar y solucionar desafíos.

c) Profesor – Estudiante

- El énfasis no está en el estudiante, ni en el docente; sino en las interacciones socioemocionales de ambos (educador – educando).
- Las relaciones entre profesor y estudiante persiguen ser favorables y de empatía.
- El profesor brinda apoyo adicional, personalizado y permanente a los estudiantes que presentan dificultades o un ritmo lento de aprendizaje.
- Estudiantes y profesor se apropian de saberes clave, a diferencia del enfoque tradicional donde el estudiante solo hace ejercicios sobre un conjunto de contenidos descontextualizados.

5.3.1.2. Elementos del proceso didáctico

- a) *Problemas del contexto/situación comunicativa.* El problema generalmente está configurado por la diferencia significativa negativa entre una situación ideal y la situación real. Se persigue que sea relevante o significativo, factible de solucionar. Como expresa

Tobón (2014), pueden constituir problemas: una necesidad no resuelta en el contexto, la falta de conocimiento en torno a un fenómeno; la contradicción entre dos o más enfoques, teorías o metodologías; la necesidad de mejorar algo, el reto de crear, reto de innovar, entre otros.

- b) *Competencias*. Se explicitan o definen considerando el nivel de dominio de la competencia de escritura académica (básico, intermedio y avanzado) mediante resultados de aprendizaje para cada dominio.
- c) *Resultados de aprendizaje*. Productos concretos considerando el nivel de dominio de la competencia de escritura académica. En su construcción se ha considerado la complejidad del producto textual o evidencia global a presentar: la monografía y el ensayo.
- d) *Aprendizajes esperados*. Son los propósitos o metas concretas que se deben lograr en una sesión. Se van logrando durante el proceso didáctico hasta lograr consolidarlos. El MINEDU los denomina *capacidades*
- e) *Desempeño integral*. Criterio(s) que orientan la formación y la evaluación para ello se considera el nivel de desempeño (receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico). Reciben también la denominación de *indicadores*.
- f) *Evidencias*. Productos o actuaciones concretas para demostrar el desempeño integral. Las evidencias en nuestro modelo han tomado en cuenta la mediación y evaluación del producto global por entregas.
- g) *Actividades de aprendizaje*. Integrada por un conjunto de tareas interconectadas o vinculadas que orientan la

mediación docente y la formación integral del estudiante.

h) *Estrategias*

La metodología del *taller* coadyuvado con la *investigación documental* como actividad de extensión o extraescolar constituye una estrategia pertinente para desarrollar competencias de escritura académica. Teniendo en cuenta, además, el uso de metodologías activas que combinan la comprensión con la producción de textos y la oralidad al momento de la socialización en el aula.

El taller sigue la secuencia didáctica planteada en fases o etapas del proceso didáctico (presentación del propósito y motivación, problemas del contexto, análisis de saberes previos, gestión del aprendizaje (apropiación y aplicación, metacognición y, evaluación y socialización de evidencias). La *gestión del aprendizaje* está conformada por la *apropiación y aplicación del aprendizaje*. Fase que combina la comprensión de textos con la redacción de párrafos a nivel de parafraseo, resumen y comentario; buscando además que el estudiante reflexione y explique los textos que se han seleccionado cuidadosamente. El profesor solo interviene en este momento para ejemplificar y absolver dudas respecto a la redacción. En cuando a la *aplicación de lo aprendido* se persigue que el estudiante logre las metas propuestas (aprendizajes esperados) aplicadas al desarrollo de su propio tema o problema de investigación, expresados en párrafos prototípicos y a los que dará continuidad con la investigación documental que realice como actividad de extensión.

La investigación documental se implementa como actividad de extensión o extraescolar, para ello el estudiante lee las fuentes bibliográficas que ha seleccionado sobre su investigación y que el profesor ha aprobado previamente. Sobre esto presentará como evidencias de desempeño fichas de investigación (textuales, resumen y comentario), que luego serán integradas en un texto (apartado) que formará parte del cuerpo de la monografía. Se recurre a sistemas de información física (bibliotecas) y virtual (internet).

Con una atinencia: la metodología del taller, no es la única. Al tener explicitada la producción de textos académicos en educación secundaria esta

puede mediarse a través de la metodología de proyectos formativos, Aprendizaje basado en proyectos (ABP), cartografía conceptual desde la perspectiva socioformativa.

i) *Recursos*

Los recursos son indispensables para la realización de las actividades interconectadas o concatenadas. El conjunto de medios, materiales y recursos didácticos se prevén y anticipan en la fase de diseño o planificación y pueden condicionar de algún modo la mediación y evaluación de las competencias. Los recursos se detallan en la sesión de clase. Entre los básicos que forman parte del modelo didáctico y que se puede gestionar tenemos: documentos o material impreso, libros, imágenes, fragmentos o secuencias de video, presentaciones, diagramas, recursos infográficos, material audiovisual o multimedia.

j) *Evaluación*

Se toman en cuenta los instrumentos de evaluación por competencias que son pertinentes a las evidencias y estos son: las rúbricas de evaluación, listas de cotejo para los productos textuales: párrafos (paráfrasis, resumen, comentario), monografía y ensayo. Los componentes de la evaluación están detallados en la sesión de clase; los mismos que están conformados por competencias, aprendizajes esperados o metas concretas de la sesión, desempeños integrales o criterios y niveles de desempeño.

Todos los componentes del modelo, sujetos y elementos, con sus respectivos procesos a la vez, funcionan de manera sistémica, interactiva e interconectada. En su conjunto constituyen los mecanismos del modelo de producción de textos académicos.

5.3.2. Estructura del modelo didáctico

5.3.2.1. Los niveles de dominio de la producción de textos académicos

Tabla 19. Niveles de dominio de la competencia de producción de textos académicos en educación secundaria

Competencia:	
Produce textos académicos, en forma coherente, fluida, original y adecuada, en función de diversos propósitos, destinatarios, procesos y estructura; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos para lograr textos de calidad.	
NIVELES DE DOMINIO	
Primer Nivel (Básico)	Produce textos sencillos para expresar y comunicar opiniones: monografías y ensayos, cautelando intención comunicativa, coherencia y cohesión.
Segundo Nivel (Intermedio)	Produce textos de mediana complejidad: monografías, ensayos; cautelando la intención comunicativa, el destinatario, progresión temática, referencia, organización de las ideas, uso de conectores y propiedades textuales.
Tercer Nivel (Avanzado)	Produce textos de avanzada complejidad, tanto en forma expositiva como en forma argumentativa; organizando y comunicando sus ideas, opiniones y puntos de vista; cautelando el propósito comunicativo, el destinatario y la situación comunicativa, empleando estructuras discursivas expositivas y argumentativas, mediante el manejo de fuentes documentales; atendiendo a las propiedades textuales y aplicando reglas de corrección (ortografía y gramática) en situaciones de comunicación académica.

5.3.2.2. Los resultados de aprendizaje

Tabla 20. Resultados de aprendizaje por niveles de dominio de la competencia de producción de textos académicos en educación secundaria

COMPETENCIA	NIVELES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Produce textos académicos, en forma coherente, fluida, original y adecuada, en función de diversos propósitos, destinatarios, procesos y estructuras; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos para lograr textos de calidad.	<p>Nivel 1: Dominio y producción básica textos sencillos para expresar y comunicar opiniones: monografías, ensayos, cautelando intención comunicativa, coherencia, cohesión, corrección y adecuación.</p>	Elabora textos académicos: monografías y ensayos sobre temas o problemas ya explorados y con escasa novedad, mostrando sistematicidad organizativa.
	<p>Nivel 2: Dominio y producción de textos de mediana complejidad: monografías, ensayos; cautelando intención comunicativa, destinatario, progresión temática, correferencia, organización de las ideas, uso de conectores y otras propiedades textuales.</p>	<p>Elabora textos académicos: monografías y ensayos sobre temas o problemas poco estudiados, explicando lo que ya se ha dicho y agregando otras soluciones o aportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elabora monografías de recopilación, exponiendo otras soluciones o aportes personales. ➤ Elabora ensayos expositivos y argumentativos, expresando su punto de vista personal.
	<p>Nivel 3: Dominio y textualización escrita de avanzada complejidad tanto en forma expositiva como en forma argumentativa; organizando y comunicando sus ideas, opiniones y puntos de vista; cautelando el propósito comunicativo, el destinatario y la situación comunicativa, empleando estructuras discursivas expositivas y argumentativas, mediante el manejo de fuentes documentales, atendiendo a las propiedades textuales (coherencia y cohesión), aplicando reglas de corrección (ortografía y gramática) en situaciones de comunicación académica.</p>	<p>Elabora textos académicos: monografías y ensayos sobre temas o problemas poco estudiados o novedosos, donde se visualice su aporte crítico e innovador, a través de síntesis comparativas evidenciadas en las coincidencias y discrepancias con los enfoques de otros autores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elabora monografías de indagación o investigación, donde se visualice una revisión documental exhaustiva, un aporte crítico e innovador. ➤ Elabora ensayos argumentativos y críticos, dando a conocer su opinión personal tras una revisión documental crítica y exhaustiva de los diversos puntos de vista.

5.3.2.3. Los aprendizajes esperados e indicadores

Con la finalidad de responder a las preguntas ¿qué enseñar? ¿qué evaluar?, se ha establecido el proceso de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en términos de competencias, aprendizajes esperados (desempeños integrales o criterios) e indicadores.

Tabla 21. Aprendizajes esperados e indicadores de producción de textos académicos en educación secundaria

COMPETENCIAS	APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES
Planificación Planifica la producción de textos expositivos y argumentativos, eligiendo un tema, determinando el propósito comunicativo y los objetivos; además genera ideas y organiza la información en función del tema que abordará.	Elección y delimitación del tema.	Elije y delimita un tema de interés
	Determinación del propósito comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Determina la intencionalidad o propósito comunicativo. - Precisa el tipo de texto a escribir - Determina la estructura textual (superestructura). - Define el destinatario o lector.
	Generación de ideas	Utiliza estrategias de generación de ideas.
	Organización de ideas	Emplea estrategias de organización de ideas. <ul style="list-style-type: none"> - Elabora un plan de investigación.
Textualización Redacta textos expositivos y argumentativos, teniendo en cuenta su superestructura y macroestructura (estructura formal y contenido), organizando las ideas y comunicando sus opiniones, y puntos de	Manejo de fuentes documentales.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y selecciona fuentes que poseen rigor científico (arbitrado o evaluado por expertos e indizado a bases de datos). Así como los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado. <ul style="list-style-type: none"> • Determina las palabras clave para hacer las búsquedas. • Identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto. • Ejecuta búsquedas en bases de datos. - Lee críticamente las fuentes bibliográficas y escribe fichas textuales, de paráfrasis, resumen y

<p>vista, bien fundamentados, empleando estructuras expositivas y argumentativas, considerando las propiedades textuales.</p>	<p>comentario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cita apropiadamente usando un estilo estandarizado. - Referencia fuentes documentales con precisión usando un estilo estandarizado. - Consulta un número considerable de fuentes documentales. - Consulta fuentes documentales de actualidad. 	
<p>Empleo de la progresión temática.</p>	<p>Redacta párrafos, relacionándolos unos con otros en base a la idea central o hilo conductor, empleando la progresión temática.</p>	
<p>Empleo de los mecanismos de cohesión.</p>	<p>Relaciona lingüísticamente las ideas a través de los mecanismos de cohesión (referencia, elipsis, sustitución).</p>	
<p>Aplicación de regularidades semánticas.</p>	<p>Elabora una lista de las <i>palabras claves</i> que son utilizadas en la investigación.</p>	
<p>Planteamiento de la tesis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace una introducción al tema y lo contextualiza - Plantea la tesis de manera clara y contundente empleando una oración afirmativa. - Establece la tesis con dos o más aspectos claros y diferenciados que revelan opinión o generan polémica. - Emplea modalizadores discursivos. - Aplica tipos de argumentos o estructuras argumentativas. - Evalúa la pertinencia de los argumentos. 	
<p>Presentación de los argumentos que desarrollan la tesis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica tipos de argumentos o estructuras argumentativas. - Evalúa la pertinencia de los argumentos. 	
<p>Presentación de la conclusión.</p>	<p>Plantea la conclusión en coherencia conceptual con la tesis, mediante un resumen de los principales puntos de desarrollo y que provoquen la reflexión en el destinatario o lector.</p>	
<p>Revisión y corrección Revisa los textos expositivos y argumentativos, aplicando estrategias (autointerrogación, relectura); además corrige</p>	<p>Revisión de conectores. Revisión de la coherencia. Utilización de las reglas ortográficas y gramaticales.</p>	<p>Emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales. Revisa la coherencia y cohesión de las expresiones (relación lógico – semántica, significado sin ambigüedades, sentido del texto) Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para corregir el texto que produce (Ort. de la letra: b –v, g – j, c –</p>

y reescribe, utilizando reglas ortográficas y gramaticales.

s – z; acentuación y tildación: general y diacrítica; puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto y aparte; concordancia gramatical: Art – Sust. – Adj., sujeto - verbo).

Revisión de la adecuación.

Revisa la adecuación lingüística al destinatario. (Adecuación del léxico, empleo del registro (informal, formal), adecuación de la estructura gramatical).

Revisión de la versión final

Corrige y escribe la versión final.

Edición	Dominio de la edición.	Edita el texto para hacerlo atractivo.
Edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso.	Cuidado de la presentación formal.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuida la presentación formal del texto (márgenes, tipo de letra, sangrías, párrafos, etc.) - Distribuye proporcionalmente los elementos paratextuales.

5.3.3. Planificación didáctica

Explicitadas las competencias de escritura académica, se ha organizado un programa curricular el mismo que contempla las competencias de producción textual académica por niveles de dominio, la temporalización, los resultados de aprendizaje, la organización de los saberes: saber hacer (capacidades), saber conocer (conocimientos) y saber ser /saber convivir (actitudes) por unidades. Así como una síntesis de las estrategias de aprendizaje, los criterios de evaluación, los recursos de aprendizaje y las referencias bibliográficas.

Las unidades de aprendizaje detallan el programa curricular y establecen los criterios según cronograma, además de la especificación de las evidencias.

Las sesiones que son los instrumentos de planificación específicos se detallan en la *ejecución y evaluación de la secuencia didáctica* (Apartado 5.3.3).

PROGRAMACIÓN CURRICULAR

I) DATOS INFORMATIVOS:

- 1) Dirección Regional de Educación : Lambayeque.
- 2) UGEL : Chiclayo.
- 3) Institución Educativa Privada : Sabiduría de Dios.
- 4) Área curricular : Comunicación.
- 5) Grado de estudios : **Quinto** Sección: Única.
- 6) Horas Semanales : 03
- 7) Fecha de inicio : Setiembre, 2012.
- 8) Fecha de término : Diciembre, 2012.
- 9) Director : Gustavo Raúl Cumpa Carvallo.
- 10) Docente : **Jaime Espinoza Cruzado.**

II) PRESENTACIÓN

El presente Programa Curricular se ha elaborado considerando los niveles de dominio y niveles de desempeño que los estudiantes de educación secundaria deben alcanzar en cuanto a la producción de textos académicos, tanto en la tipología textual expositiva como en la argumentativa. Se persigue que el estudiante al cursar el último año de la Educación Básica Regular se familiarice y se aproxime a la redacción de estas dos tipologías textuales como acciones previas a la producción de textos de mayor exigencia académica en la educación superior. Considerando al estudiante como persona humana competente para su desenvolvimiento en una sociedad del conocimiento en constantes cambios, que emplea apropiada y de manera pertinente la competencia comunicativa escrita y produce textos con originalidad y creatividad, valorando las diferencias culturales y de género.

III) COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ACADÉMICA Y NIVELES

Competencia: Produce textos académicos, en forma coherente, fluida, original y adecuada, en función de diversos propósitos, destinatarios, procesos y estructura; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos para lograr textos de calidad.	
NIVELES DE DOMINIO	
Primer Nivel (Básico)	Produce textos sencillos para expresar y comunicar opiniones: monografías y ensayos, cautelando intención comunicativa, coherencia y cohesión.
Segundo Nivel (Intermedio)	Produce textos de mediana complejidad: monografías, ensayos; cautelando la intención comunicativa, el destinatario, progresión temática, referencia, organización de las ideas, uso de conectores y propiedades textuales.
Tercer Nivel (Avanzado)	Produce textos de avanzada complejidad, tanto en forma expositiva como en forma argumentativa; organizando y comunicando sus ideas, opiniones y puntos de vista, cautelando el propósito comunicativo, el destinatario y la situación comunicativa, empleando estructuras discursivas expositivas y argumentativas, mediante el manejo de fuentes documentales; atendiendo a las propiedades textuales y aplicando reglas de corrección (ortografía y gramática) en situaciones de comunicación académica.

IV) TEMPORALIZACIÓN

TRIMESTRE	UNIDAD	INICIO TÉRMINO	DÍAS LABORABLES	FERIADOS Y CALENDARIO COMUNAL	DÍAS EFECTIVOS	SEMANAS	HORAS DICTADAS /SEM	HORAS DISPONIBLES
PRIMERO	I	01/03/12 01/06/12		01 de marzo – Apertura 05 y 06 de abril- Semana Santa	11	11	03	33
		PERIODO VACACIONAL 04/06/12 al 08/06/12						
SEGUNDO	II	11/06/12 28/09/12		29 de junio día del Papa/San Pedro y San Pablo/ José Olaya Balandra. 28 y 29 de julio Fiestas Patrias. 30 de agosto día de Santa Rosa de Lima. Del 1 al 5 de octubre. Aniversario de la I.E. “Sabiduría de Dios”	13	13	03	39
PERIODO VACACIONAL 01/10/12 al 05/10/12								
TERCERO	III	08/10/12 18/12/12		01 de noviembre día de Todos los Santos. 08 de diciembre día de la Inmaculada Concepción	09	09	03	27
Clausura	27 de diciembre							

V) TEMAS TRANSVERSALES

DCN	DCR	PEI	VALORES
<i>Educación en valores o formación ética.</i>	Desarrollo humano sostenible	Educación para la identidad local y regional.	Respeto
<i>Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía.</i>			Identidad
Educación en y para los derechos humanos.			Responsabilidad
<i>Educación para la gestión de riesgos y conciencia ambiental</i>			Ecología
Educación para la equidad de género.			

VI) VALORES Y ACTITUDES

RESPECTO	IDENTIDAD	RESPONSABILIDAD	ECOLOGÍA
Se dirige a los demás con lenguaje apropiado	Acepta las críticas de los demás	Llega a la hora indicada (es puntual)	Cuidado de su cuerpo y de su espíritu
Aceptación	Valora la opinión de los demás	Practica hábitos de higiene en su presentación personal.	Cuida el entorno
Es cortés con sus profesores	Comparte sus conocimientos y experiencias	Es ordenado en sus actividades y mantiene el orden en clase	Maneja adecuadamente los recursos naturales
Igualdad	Muestra disposición cooperativa y democrática	Cumple las normas de la I.E.	Disfruta de la naturaleza
Forma equipos de trabajo sin discriminar	Muestra entusiasmo y dedicación al trabajar	Participa en las actividades que programa la I.E.	Cuida la higiene del aula
Reconoce sus errores, presentando disculpas	Ayuda a sus compañeros	Es perseverante en la ejecución de las tareas de su proyecto de vida u otras actividades.	

VII) RESULTADOS DE APRENDIZAJE

COMPETENCIAS	NIVELES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Produce textos académicos, en forma coherente, fluida, original y adecuada, en función de diversos propósitos, destinatarios, procesos y estructura; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos para lograr textos de calidad.	<p>Nivel 1:</p> <p>Dominio y producción básica textos sencillos para expresar y comunicar opiniones: monografías, ensayos, cautelando intención comunicativa, coherencia, cohesión, corrección y adecuación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora textos académicos: monografías y ensayos sobre temas o problemas ya explorados y con escasa novedad, mostrando sistematicidad organizativa.
	<p>Nivel 2:</p> <p>Dominio y producción de textos de mediana complejidad: monografías, ensayos; cautelando intención comunicativa, destinatario, progresión temática, correferencia, organización de las ideas, uso de conectores y otras propiedades textuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora textos académicos: monografías y ensayos sobre temas o problemas poco estudiados, explicando lo que ya se ha dicho y agregando otras soluciones o aportes. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elabora monografías de recopilación, exponiendo otras soluciones o aportes personales. ➤ Elabora ensayos expositivos y argumentativos, expresando su punto de vista personal.
	<p>Nivel 3:</p> <p>Dominio y textualización escrita de avanzada complejidad tanto en forma expositiva como en forma argumentativa; organizando y comunicando sus ideas, opiniones y puntos de vista, cautelando el propósito comunicativo, destinatario y situación comunicativa, empleando estructuras discursivas expositivas y argumentativas, mediante el manejo de fuentes documentales, atendiendo a las propiedades textuales (coherencia y cohesión), aplicando reglas de corrección (ortografía y gramática) en situaciones de comunicación académica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elabora textos académicos: monografías y ensayos sobre temas o problemas poco estudiados o novedosos, donde se visualice su aporte crítico e innovador, a través de síntesis comparativas evidenciadas en las coincidencias y discrepancias con los enfoques de otros autores. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elabora monografías de indagación o investigación, donde se visualice una revisión documental exhaustiva, un aporte crítico e innovador. ➤ Elabora ensayos argumentativos y críticos, dando a conocer su opinión personal tras una revisión documental crítica y exhaustiva de los diversos puntos de vista.

VIII) ORGANIZACIÓN DE SABERES

Unidad 1: Desarrollo de la capacidad expositiva:

SABER HACER (CAPACIDADES)	SABER CONOCER (CONOCIMIENTOS)	SABER SER/ SABER CONVIVIR (ACTITUDES)
<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción del texto expositivo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elige y delimita un tema de interés. ➤ Determina el propósito o intencionalidad comunicativa. ➤ Utiliza estrategias de generación de ideas. ➤ Emplea estrategias de organización de ideas. • Diseña un plan operativo en el que se establezcan cada una de las tareas a realizar a través de un plan de investigación. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elige y delimita un tema de investigación. ➤ Determina el propósito comunicativo. ➤ Formula los objetivos. ➤ Elabora el esquema de trabajo o sumario (estructura de la monografía) en base a los objetivos. ➤ Esquematiza el cronograma de actividades. ➤ Menciona la bibliografía básica a consultar. 	<ul style="list-style-type: none"> • El tema de investigación. • La intencionalidad comunicativa. • Delimitación del tema • Intencionalidad comunicativa • Estrategias de generación y organización de ideas. • El plan de investigación • Componentes de un plan de investigación: tema, situación problemática, objetivos, esquema de trabajo o sumario, el cronograma de actividades, la bibliografía básica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume con responsabilidad y perseverancia el plan de investigación.
<p>Búsqueda y acopio de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza la información relevante acerca de la estructura y características de la monografía. • Identifica y selecciona fuentes que poseen rigor científico (arbitrado o evaluado por expertos e indizado a bases de datos). Así como los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado. <ul style="list-style-type: none"> ○ Determina las palabras clave para hacer las búsquedas. ○ Identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto. ○ Ejecuta búsquedas en bases de datos. ○ Consulta un número considerable de fuentes documentales. ○ Consulta fuentes documentales de actualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La monografía. Estructura y características. • Componentes de la monografía: introducción, desarrollo, conclusiones. • Fuentes de información primaria y secundaria. • Técnica del fichaje: textual, resumen, paráfrasis y comentario 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra responsabilidad en la consulta de fuentes y recopilación de información. • Muestra disposición favorable hacia el trabajo. • Es perseverante en la ejecución de las tareas.

<ul style="list-style-type: none"> • Lee críticamente las fuentes bibliográficas y escribe fichas textuales, de paráfrasis, resumen y comentario. 		
<p>Redacta textos expositivos teniendo en cuenta la superestructura, macroestructura y propiedades textuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla y enriquece el sumario elaborado en la etapa anterior. • Redacta párrafos, relacionándolos unos con otros en base a la idea central o hilo conductor, empleando la progresión temática. • Relaciona lingüísticamente las ideas a través de los mecanismos de cohesión. • Cita apropiadamente usando un estilo estandarizado. • Referencia fuentes documentales con precisión usando un estilo estandarizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de párrafos: coherencia y cohesión. • Progresión temática. • Mecanismos de cohesión. • Citas. • Referencias bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra responsabilidad en la presentación de avances de la monografía. • Comunicación constante con el profesor. • Demuestra disposición cooperativa con sus compañeros. • Muestra entusiasmo y dedicación al trabajar.
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales. • Revisa la coherencia de las expresiones (relación lógico – semántica, significado sin ambigüedades) • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para corregir el texto que produce (Ort. de la letra: b – v, g – j, c – s – z; acentuación y tildación: general y diacrítica; puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto y aparte; concordancia gramatical: Art – Sust. –Adj., sujeto - verbo). • Revisa la adecuación lingüística al destinatario. (Adecuación del léxico, empleo del registro (informal, formal), adecuación de la estructura gramatical). • Corrige y escribe la versión final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y corrección • Reflexión sobre la coherencia, cohesión, adecuación y ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus errores. • Asume con respeto la corrección textual.
<ul style="list-style-type: none"> • Edita el texto para hacerlo atractivo. • Cuida la presentación formal del texto (márgenes, tipo de letra, sangrías, párrafos, etc.) • Distribuye proporcionalmente los elementos paratextuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Edición. • Exposición y socialización del trabajo monográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es creativo en la edición de la monografía. • Comparte sus conocimientos y experiencias.

Unidad 2: Desarrollo de la capacidad argumentativa:

SABER HACER (CAPACIDADES)	SABER CONOCER (CONOCIMIENTOS)	SABER SER (ACTITUDES)
<ul style="list-style-type: none"> Comprende el concepto y características de la argumentación. Establece semejanzas y diferencias entre el texto expositivo y el texto argumentativo, teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, elaborando un cuadro comparativo. Distingue los tipos de argumentos. Reconoce la tesis, los argumentos y la conclusión en textos selectos. Escribe tipos de argumentos (ejemplo, causal, analógico, autoridad y deductivo) dadas unas tesis o enunciados generalizados. 	<ul style="list-style-type: none"> La argumentación. El texto argumentativo. Tipos de argumentos: Ejemplos, analogía, autoridad, causales, de forma deductiva, de forma inductiva. El ensayo. ¿Cómo se define la tesis en la escritura de un ensayo? Ejemplos de tesis. 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra disposición favorable hacia el trabajo. Es perseverante en la ejecución de las tareas.
<ul style="list-style-type: none"> Convierte el texto expositivo en texto argumentativo, cambiando la intencionalidad. Planteamiento de la tesis. Presentación de los argumentos y empleo de tipos de argumentos. Presentación de la conclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> Conversión del texto expositivo (monografía) en texto argumentativo (ensayo). Intencionalidad, estructura y marcas significativas de los textos expositivo y argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Asume con responsabilidad y perseverancia el traspaso del texto expositivo al argumentativo.

IX) ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- Métodos activos individuales.
- Métodos colectivos: de grupo de estudios, trabajo en equipo.
- Inductivo- deductivo, analítico – sintético.
- Exposiciones.
- Técnica: lluvia de ideas, dinámicas grupales, disertaciones.

X) CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- La evaluación será permanente e integral.
- La evaluación formativa o continua tiene carácter prioritario ya que se tendrá en cuenta las actuaciones integrales del estudiante según los niveles de desempeño y se brindará retroalimentación permanente para superar las dificultades de los estudiantes a través del proceso de intervención.
- La evaluación sumativa considera las actividades o tareas de la evaluación permanente manifestadas en los productos o evidencias.

- En cada unidad didáctica se evaluará las competencias de producción textual académica ligadas a las actitudes.
- La evaluación de los saberes se realizará mediante desempeños integrales o criterios a los cuales también se los denomina indicadores de evaluación.
- Instrumentos: guía de evaluación, portafolio, rúbricas de evaluación, organizadores visuales, listas de cotejo, fichas de lectura.
- Técnicas: matriz de evaluación, ejercicios de redacción, observación sistemática.
- Las evidencias a evaluar son: Una monografía sobre tema específico y un ensayo producto de la conversión discursiva de la monografía.

XI) RECURSOS DE APRENDIZAJE

- Materiales de lectura
- Guías de escritura
- Bases de datos

XII) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1) BÁSICA

- Carneiro, M. (1998). *Manual de Redacción Superior*. Lima: Editorial San Marcos.
- Chin, B. (2010). *Cómo hacer una gran investigación documental*. México D.F.: Limusa
- Wamuz Gonzales, K.R. (2001). *La investigación en el aula. Un proceso natural de aprendizaje*. Lima: Tarea

2) ESPECIALIZADA

- Cassany, D. (2001). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós
- (2002). *La cocina de la escritura*. Segunda edición, Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF SL.
- (2006). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2002): *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao.
- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

- Martín Z., María A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Tomo 3 “Entre la oración y el discurso – Morfología”; dirigida por I. Bosque y V. Demonte, Cap. 63: pp. 4051-4213, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe.
- Niño Rojas, V.M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito; teoría y práctica*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México, Mc Graw – Hill.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós
- (1998). *Texto y contexto: Semántica y Pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra
- (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Madrid: Gedisa
- Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Jaime Espinoza Cruzado

Profesor del área

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Área curricular : Comunicación.
 1.2. Grado de estudios : Quinto Sección: Única. Horas: 03
 1.3. Duración : Inicio: 15/10/2012 Término: 16/11/2012
 1.4. Docente : Jaime Espinoza Cruzado.

II. NOMBRE DE LA UNIDAD:

Desarrollo de la capacidad expositiva

III. JUSTIFICACIÓN:

La presente Unidad de Aprendizaje busca que el estudiante desarrolle la capacidad expositiva en base a desempeños integrales demostrados en evidencias.

IV. TEMA TRANSVERSAL:

TEMA TRANSVERSAL	DESCRIPCIÓN
Educ. en valores o formación ética	Busca vivenciar los valores y actitudes a favor de una convivencia armónica.
Educación para la gestión de riesgos y conciencia ambiental	Orientada al cuidado y protección de los sistemas ecológicos

4.1. Valores:

VALORES	ACTITUDES
Responsabilidad	Llega a la hora indicada (es puntual)
	Practica hábitos de higiene en su presentación personal.
	Es ordenado en sus actividades y mantiene el orden en clase
	Cumple las normas de la I.E.
	Participa en las actividades que programa la I.E.
	Es perseverante en la ejecución de las tareas de su proyecto
Ecología	Cuidado de su cuerpo y de su espíritu.
	Cuida el entorno
	Maneja adecuadamente los recursos naturales
	Disfruta de la naturaleza
	Cuida la higiene del aula

V. ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

SEM.	FECHA	SESIONES/ACTIVIDADES	EVIDENCIAS
01	15 al 19 octubre	<p>Presentación del programa curricular.</p> <p>Desarrollo de la Prueba de competencias de escritura académica: <i>Competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos.</i></p> <p>Desarrollo de la Encuesta a Estudiantes: <i>Enseñanza de la escritura.</i></p> <p>Desarrollo de la Encuesta sobre estilos de aprendizaje</p>	<p>Programa</p> <p>Prueba de escritura</p> <p>Encuesta a estudiantes</p> <p>Encuesta: Estilos de Aprendizaje</p>
02	22 al 26 octubre	<p>Elección y delimitación del tema de investigación.</p> <p>Diseño del plan de investigación de la monografía</p>	<p>Diagrama de delimitación</p> <p>Plan de investigación de la monografía.</p>
03	29 octubre al 02 noviembre	<p>Búsqueda y acopio de información.</p> <p>Recopilación de información mediante la técnica del fichaje.</p>	<p>Fichas de investigación: textuales, resumen, comentario. (30 fichas)</p>
04	05 al 09 noviembre	<p>Textualización: Redacción de párrafos.</p> <p>Citas y referencias.</p>	<p>Borrador de la monografía.</p> <p>Práctica de comprensión para textualización</p>
05	12 al 16 noviembre	<p>Revisión y corrección: Adecuación, ortografía y gramática</p>	<p>Monografía corregida.</p> <p>Prueba de textualización.</p> <p>Práctica de corrección.</p>
06	12 al 16 noviembre	<p>Edición: Presentación formal</p>	<p>Lineamientos de edición</p>

VI. EVALUACIÓN:

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	INSTRUMENTO	EVIDENCI(AS)
<p>Elección, delimitación del tema y plan de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elije y delimita un tema de interés. • Determina la intencionalidad o propósito comunicativo. • Utiliza estrategias de generación de ideas. • Emplea estrategias de organización de ideas. • Elabora un plan de investigación. 	<p>Ficha de Observación</p> <p>Lista de cotejo</p>	<p>Diagrama de delimitación.</p> <p>Plan de investigación de la monografía</p>
<p>Búsqueda y acopio de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y selecciona fuentes que poseen rigor científico (arbitrado o evaluado por expertos e indizado a bases de datos). Así como los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado. <ul style="list-style-type: none"> ○ Determina las palabras clave para hacer las búsquedas. ○ Identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto. ○ Ejecuta búsquedas en bases de datos. ○ Consulta un número considerable de fuentes documentales. ○ Consulta fuentes documentales de actualidad. • Lee críticamente las fuentes bibliográficas y escribe fichas textuales, de paráfrasis, resumen y comentario. 	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Fichas de investigación: textuales, resumen, comentario (30 fichas)</p>
<p>Textualización: redacción de párrafos, citas y referencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacta párrafos, relacionándolos unos con otros en base a la idea central o hilo conductor, empleando la progresión temática. • Relaciona lingüísticamente las ideas a través de los mecanismos de cohesión. • Cita apropiadamente usando un estilo estandarizado. • Referencia fuentes documentales con precisión usando un estilo estandarizado. 	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Borrador de la monografía.</p> <p>Práctica de comprensión para textualización</p>

<p>Revisión y corrección: ortografía, gramática y adecuación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales. • Revisa la coherencia de las expresiones (relación lógico – semántica, significado sin ambigüedades). • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para corregir el texto que produce (Ort. de la letra: b –v, g – j, c – s – z; acentuación y tildación: general y diacrítica; puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto y aparte; concordancia gramatical: Art – Sust. –Adj., sujeto - verbo). • Revisa la adecuación lingüística al destinatario. (Adecuación del léxico, empleo del registro (informal, formal), adecuación de la estructura gramatical). • Corrige y escribe la versión final. 	<p>Ficha de revisión y corrección</p> <p>Lista de cotejo</p>	<p>Monografía corregida.</p> <p>Prueba de textualización.</p> <p>Práctica de corrección.</p>
<p>Edición: presentación formal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Edita el texto para hacerlo atractivo. • Cuida la presentación formal del texto (márgenes, tipo de letra, sangrías, párrafos, etc.) • Distribuye proporcionalmente los elementos paratextuales. 	<p>Rúbrica de evaluación</p>	<p>Monografía en el formato correspondiente</p>
<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume con responsabilidad y perseverancia el plan de investigación. • Demuestra responsabilidad en la consulta de fuentes y recopilación de información. • Muestra disposición favorable hacia el trabajo. • Es perseverante en la ejecución de las tareas. • Demuestra responsabilidad en la presentación de los avances de la monografía. • Comunicación constante con el profesor. • Demuestra disposición cooperativa con sus compañeros. • Muestra entusiasmo y dedicación al trabajar. • Reconoce sus errores. • Asume con respeto la corrección textual. • Es creativo en la edición de la monografía. • Comparte sus conocimientos y experiencias. 	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Actitudes positivas</p>
<p>Actitudes de comportamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llega a la hora indicada (es puntual) - Practica hábitos de higiene en su presentación personal. - Es ordenado en sus actividades y mantiene el orden en clase. - Cumple las normas de la I.E. - Participa en las actividades que programa la I.E. - Es perseverante en la ejecución de las tareas de su proyecto. - Cuida su cuerpo y su espíritu. - Cuida el entorno. - Maneja adecuadamente los recursos naturales. 	<p>Lista de cotejo</p>	<p>Actitudes favorables</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Disfruta de la naturaleza. - Cuida la higiene del aula. 		
--	--	--

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

7.1. Básica:

Chin, B. (2010). *Cómo hacer una gran investigación documental*. México D.F.: Limusa.

Wamuz, K.R. (2001). *La investigación en el aula. Un proceso natural de aprendizaje*. Lima: Tarea.

7.2. Especializada:

Alvitres, V., Fupuy, J. y Chambergo, A. (2004). Proceso y registro de fuentes documentales. *Manglares, Revista de investigación de la Universidad Nacional de Tumbes*, 2(1), 73-93

Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, p. 82 – 84, Barcelona. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/colum/CuaPed93.pdf

----- (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. *Lenguaje* 31. 59-77 Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21188/Cassany_%20RL_31.pdf?sequence=1

----- (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel

Niño Rojas, V. M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Ciudad Eten, setiembre de 2012.

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 02

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Área curricular : Comunicación.
 1.2. Grado de estudios: Quinto Sección: Única. Horas: 03
 1.3. Duración : Inicio: 19/11/2012 Término: 14/12/2012
 1.4. Docente : Jaime Espinoza Cruzado.

II. NOMBRE DE LA UNIDAD:

Desarrollo de la capacidad argumentativa

III. JUSTIFICACIÓN:

La presente Unidad de Aprendizaje busca que el alumno desarrolle capacidad de argumentación y conozca el proceso de conversión de un texto expositivo en argumentativo mediante el acercamiento a las estructuras o tipos de argumentos para lograr una escritura eficaz, tomando como eje el uso de la información asimilado a través de la lectura.

IV. TEMA TRANSVERSAL:

TEMA TRANSVERSAL	DESCRIPCIÓN
Educación para la gestión de riesgos y conciencia ambiental	Orientada al cuidado y protección de los sistemas ecológicos
Educ. para la identidad local y regional	Busca afianzar la cultura local, desarrollando aprendizajes relacionados con la cultura popular de su distrito.

4.1. Valores:

VALORES	ACTITUDES
Identidad	Acepta las críticas de los demás
	Valora la opinión de los demás
	Comparte sus conocimientos y experiencias
	Muestra disposición cooperativa y democrática
	Muestra entusiasmo y dedicación al trabajar
	Ayuda a sus compañeros

V. ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

SEM.	FECHA	SESIONES/ACTIVIDADES	EVIDENCIA
07	19 al 23 noviembre	La argumentación. El texto argumentativo. Tipos de argumentos.	Práctica de argumentación
08	26 al 30 noviembre	Conversión o tránsito del texto expositivo al texto argumentativo	Ensayo
09	03 al 07 diciembre	Aplicación y desarrollo del postest: Prueba de escritura: <i>Competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos.</i> Aplicación del cuestionario: <i>Actitudes hacia la escritura</i>	Postest: Prueba de escritura. Cuestionario: <i>Actitudes hacia la escritura</i>
10	10 al 14 diciembre	Exposición y socialización de trabajos	Exposición y presentación final de la monografía y el ensayo. Socialización de la <i>monografía</i> y el <i>ensayo</i>

VI. EVALUACIÓN:

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	INSTRUMENTO	EVIDENCIA(S)
La argumentación. <ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del concepto de argumentación. • Distingue los tipos de argumentos. • Reconoce tesis – argumentos – conclusiones en textos diversos. 	Lista de cotejo	Mapa conceptual
Del texto expositivo al texto argumentativo: <ul style="list-style-type: none"> • Hace una introducción al tema y lo contextualiza. • Plantea la tesis de manera clara y contundente. • Establece la tesis con dos o más aspectos claros y diferenciados que revelan opinión • Emplea modalizadores discursivos • Aplica los tipos de argumentos o estructuras argumentativas en la redacción de un ensayo. • Relaciona las ideas a través de los mecanismos de cohesión. • Evalúa la pertinencia de los argumentos. • Plantea la conclusión en coherencia conceptual 	Rúbrica de evaluación	Ensayo

con la tesis.		
Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> • Muestra disposición favorable hacia el trabajo. • Es perseverante en la ejecución de las tareas. • Asume con responsabilidad y perseverancia el traspaso del texto expositivo al argumentativo. 	Lista de cotejo	Actitudes positivas
Actitudes de comportamiento: <ul style="list-style-type: none"> - Acepta las críticas de los demás. - Valora la opinión de los demás. - Comparte sus conocimientos y experiencias. - Muestra disposición cooperativa y democrática. - Muestra entusiasmo y dedicación al trabajar. - Ayuda a sus compañeros. 	Lista de cotejo	Actitudes favorables

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

9.1. Básica:

Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel

9.2. Especializada:

Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós

De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México, Mc Graw – Hill.

Ciudad Eten, octubre de 2012.

5.3.4. Ejecución y evaluación de la secuencia didáctica



Figura 19. Fases de la secuencia didáctica para la producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria

5.3.4.1. Fases de la secuencia didáctica

- A) Presentación del propósito y motivación.
- B) Problema(s) del contexto.
- C) Análisis de saberes previos.
- D) Gestión del aprendizaje (apropiación y aplicación)
- E) Metacognición.
- F) Evaluación y socialización de evidencias.

Una de las vías para la generación de actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación es mediante la adaptación de la pirámide de Miller (1990), citado en Tejada (2011). Del siguiente modo: 1) Para la primera parte de dominio cognitivo (conoce) son útiles las actividades orientadas a conocer los hechos. La evaluación se hace a través de exámenes y pruebas de conocimientos.

2) Para el segundo nivel de aplicación o uso del conocimiento son válidas las prácticas mediante tareas de reconocimiento o identificación y de repetición o reproducción en un escenario o contexto ideal. La evaluación mediante resolución de ejercicios o casos simples en contexto hipotético. 3) Son pertinentes para el nivel de demostración las prácticas de producción o construcción de párrafos y apartados mediante tareas de paráfrasis, resumen y comentario con pautas previas. La demostración de habilidades académicas se evalúa mediante casos complejos o pruebas con simulación estandarizada con rúbricas y listas de chequeo. 4) El cuarto nivel referido al hacer en contexto real conlleva la producción o escritura de textos completos considerando la superestructura, los modos discursivos, los mecanismos discursivos y las propiedades textuales. Este nivel se evalúa por observación directa del desempeño en situaciones de escritura reales, con mapas de aprendizaje, rúbricas y listas de cotejo, entre otros. En efecto, los tres niveles de la base piramidal sirven para plantear la evaluación de desempeño mediante pruebas estandarizadas, mientras que el nivel superior, para la evaluación de desempeño no estandarizada mediante la ejecución o plasmación directa de la escritura de textos completos en un contexto preciso.



Figura 20. Pirámide para la generación de actividades e instrumentos de evaluación para la producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria

5.3.4.2. Sesiones de enseñanza aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.	UGEL	:	Chiclayo.
2.	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	:	Sabiduría de Dios
3.	GRADO Y SECCIÓN	:	5° Grado
4.	AREA CURRICULAR	:	Comunicación
5.	DIRECTOR	:	Gustavo R. Cumpa Carvallo
6.	DOCENTE	:	Jaime Espinoza Cruzado
7.	FECHA	:	26/10/2012

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Elección, delimitación del tema y plan de investigación.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

Competencia(s)		
Planifica la producción de textos expositivos y argumentativos, eligiendo un tema, determinando el propósito comunicativo y los objetivos; además genera ideas y organiza la información en función del tema que abordará.		
SABER HACER (Capacidades)	SABER CONOCER (Conocimientos)	SABER SER/SABER CONVIVIR (Actitudes)
<ul style="list-style-type: none"> • Planifica la producción del texto expositivo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elige y delimita un tema de interés. ➤ Determina el propósito o intencionalidad comunicativa. ➤ Utiliza estrategias de generación de ideas. ➤ Emplea estrategias de organización de ideas. • Diseña un plan operativo en el que se establezcan cada una de las tareas a realizar a través de un plan de investigación. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Elige y delimita un tema de investigación. ➤ Determina el propósito comunicativo. ➤ Formula los objetivos. ➤ Elabora el esquema de trabajo o sumario (estructura de la monografía) en base a los objetivos. ➤ Esquematiza el cronograma de actividades. ➤ Menciona la bibliografía básica a consultar. 	<ul style="list-style-type: none"> • El tema de investigación. • La intencionalidad comunicativa. • Delimitación del tema • Intencionalidad comunicativa • Estrategias de generación y organización de ideas. • El plan de investigación • Componentes de un plan de investigación: tema, situación problemática, objetivos, esquema de trabajo o sumario, el cronograma de actividades, la bibliografía básica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume con responsabilidad y perseverancia el plan de investigación

Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Elige y delimita un tema de interés. • Determina la intencionalidad o propósito comunicativo. • Precisa el tipo de texto a escribir. • Determina la estructura textual (superestructura). • Define el destinatario o lector. • Utiliza estrategias de generación de ideas. • Emplea estrategias de organización de ideas. • Elabora un plan de investigación.
Evidencias	<ul style="list-style-type: none"> • Diagrama de delimitación. • Plan de investigación de la monografía.
Duración de la sesión	135 minutos

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Presentación del propósito y motivación.	Saludamos cordial y amablemente. El profesor presenta los aprendizajes esperados y enuncia el propósito de la sesión, tratando de sensibilizarlos por el proceso y que tengan claridad en las metas. El docente predispone para la clase mediante el relato de <i>Flor roja de tallo verde</i> de Helen E. Buckley. Hace la reflexión solicitando comentarios de los estudiantes.	Saludo Expresión oral Pizarra Plumones	10'
Problema(s) del contexto	El profesor lee el problema del contexto, luego invita a leerlo en forma individual. Orienta la pregunta ¿Cómo hacer un plan de investigación que permita la realización de una monografía sobre un tema sobre el cual estamos interesados?	Lectura oral Material impreso	10'
Análisis de saberes previos.	El profesor interroga ¿Qué entiendes por investigación documental? ¿Qué es hacer un plan? ¿Por qué es importante hacerlo? El estudiante escribe sus respuestas en el material distribuido. Luego a través del brainstorming grupal, reflexiona junto con los educandos y anota los aportes en la pizarra, tomando decisiones sobre el nivel de profundidad que dará a esta etapa del proceso de producción textual.	Pregunta(s) Material impreso Lluvia de ideas Pizarra Diálogo	10'
Gestión del aprendizaje (Apropiación y aplicación).	Los estudiantes leen activamente el material distribuido. El profesor invita a que utilicen la técnica del subrayado y escriban glosas sobre los aspectos que no entienden. El profesor junto con los estudiantes lee y comenta en forma oral algunas secciones del material elaborado.	Resaltador Lápiz Apuntes de estudio.	30'
	El profesor solicita la lectura de los temas sugeridos de investigación. Los estudiantes proponen o eligen un tema sugerido, luego utilizan uno de los diagramas (diagrama piramidal, círculos concéntricos) para delimitar su tema y convertirlo en manejable, susceptible de ser investigado. Los estudiantes con el diagrama de delimitación lleno, emplean una de las estrategias para generar ideas (red de ideas,	Papel bond Diagramas	40'

	lluvia de ideas, escritura libre, agrupamiento por asociación), observando los ejemplos. Luego de generadas las ideas, construyen un gráfico visual para <i>organizar sus ideas</i> . Enseguida empiezan el llenado del <i>plan de investigación</i> propuesto.	Organizador visual	
Metacognición	Responden a las interrogantes: ¿Cómo se delimita un tema para ser estudiado? ¿Para qué sirve hacer el plan de investigación de la monografía?	Preguntas	5'
Evaluación y socialización de evidencias	Los estudiantes muestran a sus compañeros su diagrama de delimitación y sus avances del plan de investigación de la monografía para recibir sus comentarios. Para terminar el profesor invita a que los estudiantes culminen el llenado del plan de investigación, a realizar la actividad complementaria en su domicilio y en lo posible, observar el vídeo <i>Cadena de favores (Pay it Forward)</i> con propósitos motivacionales.	Diagrama Expresión oral	30

V. EVALUACIÓN

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO	EVIDENCIA(S)
<p>Elección, delimitación del tema y plan de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige y delimita un tema de interés. • Determina la intencionalidad o propósito comunicativo. • Precisa el tipo de texto a escribir. • Determina la estructura textual (Superestructura). • Define el destinatario o lector. • Utiliza estrategias de generación de ideas. • Emplea estrategias de organización de ideas. <p>Elabora un plan de investigación.</p>	Observación sistemática	Ficha de observación Lista de cotejo	Diagrama de delimitación. Plan de investigación de la monografía.
<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume con responsabilidad y perseverancia el plan de investigación 	Observación sistemática	Ficha actitudinal	Actitudes positivas
<p>Actitudes de comportamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llega a la hora indicada (es puntual) • Práctico hábitos de higiene en su presentación personal. • Es ordenado en sus actividades y mantiene el orden en clase. • Cumple las normas de la I.E. • Participa en las actividades que 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes favorables

programa la I.E. <ul style="list-style-type: none"> • Es perseverante en la ejecución de las tareas de su proyecto. • Cuidado de su cuerpo y su espíritu. • Cuida el entorno. • Maneja adecuadamente los recursos naturales. • Disfruta de la naturaleza. • Cuida la higiene del aula. 			
--	--	--	--

VI. BIBLIOGRAFÍA

a). Básica:

Chin, B. (2010). *Cómo hacer una gran investigación documental*. México D.F.: Limusa.

b) Especializada:

Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.

Buron, J. (s/f). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Gatti, C. y Wiese, J. (2002). *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. Lima: Universidad del Pacífico.

Ontoria, A. (2002). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: Narcea

Elección, delimitación del tema y plan de la investigación

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- ✓ Elige y delimita un tema de interés.
- ✓ Determina la intencionalidad o propósito comunicativo.
- ✓ Utiliza estrategias de generación de ideas.
- ✓ Emplea estrategias de organización de ideas.
- ✓ Elabora un plan de investigación

CONOCIMIENTOS:

- ❖ La investigación documental.
- ❖ El tema de investigación.
- ❖ Delimitación del tema.
- ❖ Intencionalidad comunicativa.
- ❖ Estrategias de generación de ideas.
- ❖ Organización de ideas.
- ❖ Plan de investigación: Componentes.

I. PROBLEMA(S) DEL CONTEXTO/ ANÁLISIS DE SABERES PREVIOS

María es una estudiante de quinto grado de secundaria de la I.E. Sabiduría de Dios. A ella se le pide que elabore una investigación sobre un problema o tema de su realidad local. María, después de pensar y reflexionar en la tarea asignada, deduce que la parte central de la tarea está relacionada con la producción de un tipo especializado de textos: la monografía. De igual modo, sabe que tiene que recopilar información en relación al tema y empezar a escribir su texto; así que lo primero que hace es elegir un problema o tema de su preferencia o interés. Por otro lado, María relaciona esta tarea con una de las noticias que vio en la televisión hace unos días atrás, acerca de la necesidad de las personas, en especial de los jóvenes, de comunicar sus ideas para hacer progresar la ciencia, la tecnología y el conocimiento en general. María, que aspira a seguir estudios superiores, sabe, además, que este ‘trabajo’ está relacionado con su proyecto de vida; por tanto, desempeñarse en esta tarea es una necesidad que no puede abandonarla por ningún motivo. ¿Cómo le ayudamos a María a empezar su investigación y a elaborar su monografía? ¿Cómo hacer un plan de investigación que oriente la realización de una monografía sobre un tema sobre el cual estamos interesados?

Responde:

¿Qué entiendes por investigación documental?

.....

¿Qué es hacer un plan? ¿Por qué es importante hacerlo?

.....

II. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (APROPIACIÓN Y APLICACIÓN)

1. La investigación documental

Hacer una investigación documental no es tan simple como escribir sobre tus vacaciones de verano, ya que para relatar tu experiencia veraniega no necesitas hacer una investigación, tampoco es tan complejo como probablemente crees. Con un trabajo constante y ordenado será fácil llegar a realizar una buena investigación.

En cambio, si quisieras abordar temas como por ejemplo la literatura peruana prehispánica, la historia del fútbol peruano, las células madre y su influencia en la salud, los aportes de Isaac Newton a la ciencia, la historia de Naylamp, gastronomía chichilayana; sí necesitas hacer una investigación documental, dado que tú no eres un experto en estos temas, pero sí puedes aprender sobre ellos leyendo y contrastando el trabajo de expertos; es decir haciendo una investigación documental. Claro está, que la investigación que hagas no será como usualmente la venías haciendo, sino un trabajo científico. En seguida, tratarás de comunicar por escrito lo que has organizado, recogido y comentado; tratando de evitar el plagio (copiar (Ctrl C) y pegar (Ctrl V)), sino más bien redactando tus propios textos, tomando como base las ideas de otros autores.

La idea es hacerlo de forma clara e interesante, de manera que te puedan leer otros estudiantes. ¡No te preocupes el camino es fácil! Este material te ayudará a lograr la redacción de un buen trabajo de investigación, guiándote paso a paso en cada una de las etapas de producción textual.

Sin embargo, recuerda que el primer paso es querer hacer el trabajo, eligiendo un tema de tu interés y sobre el que sientas curiosidad por saber más sobre él. Empezarás sabiendo muy poco sobre el tema y terminarás siendo un experto en el tema de tu elección. Al investigar estarás desarrollando habilidades que te servirán toda la vida porque en la actualidad lo importante no es la cantidad de conocimientos que se adquieren, ya que estos se renuevan constantemente, sino el desarrollo de habilidades y la obtención de herramientas que te permitan seguir aprendiendo durante toda tu vida.

Es más, al realizar una investigación ganarás una experiencia al asumir el proceso de producción textual y de ver cómo avanzas hasta su culminación y sentirte emocionado y orgulloso de tu propio trabajo y de tus modestos aportes a la construcción del conocimiento.

2. La elección del tema

Existen las siguientes posibilidades: si el profesor ha elegido el tema, tu primera tarea ya está hecha; pero puede ocurrir que el tema no te interese. En cambio, si tú mismo eliges un tema que te interese será más apasionante realizar la investigación y aprender a escribir académicamente. En tal sentido lo primero que tienes que hacer es elegir un tema pequeño, específico, corto y que puedas agotarlo en el espacio de 10 páginas.

Elige bien, para que no te arrepientas al transcurrir algunos días de pensar, leer y escribir sobre un tema aburrido. Para ello, presenta a tu profesor dos o más posibles temas sobre los que estás interesado y ten bien claro que estás dispuesto a hacer un trabajo original.

3. La delimitación del tema

Existen temas que son difíciles de manejar porque son muy extensos, por ejemplo “La literatura griega”, “Las novelas de Mario Vargas Llosa”, “Tradiciones Peruanas de Ricardo Palma” “El turismo en Lambayeque”, “El imperio Romano”. Muchos autores han escrito volúmenes completos sobre estos temas y no han podido hablar detalladamente sobre cada uno de los aspectos o partes que integran estos temas en unas cuantas páginas. Por ello que es necesario fijar unos límites (delimitar) los temas. Trata de responder una o dos preguntas que más curiosidad te provoque. Ejemplo. ¿Cuál es el origen de imperio romano? ¿Por qué cayó el imperio romano? ¿Por qué razones se le otorgó el Premio Nobel a Mario Vargas Llosa? ¿Quién recogió y de que trata la leyenda de Naylamp? Verdad y ficción de La Perricholi en la tradición palmista. Los Dioses griegos en La Odisea. Es decir, fíjate en un tema concreto, puntual.

Ocurre también que un tema que parece demasiado limitado, resulta grande cuando se empieza a averiguar sobre ello. Otro punto interesante que debes tener en cuenta es sobre que puedes encontrar suficiente información. Hazte la pregunta ¿Cómo puedo saber que encontraré suficiente información sobre el tema? Para ello se hace una investigación preliminar. Puedes consultar libros o una enciclopedia, fijar unas palabras clave y buscar en internet usando un motor de búsqueda. En conclusión, busca el tema adecuado para ti.

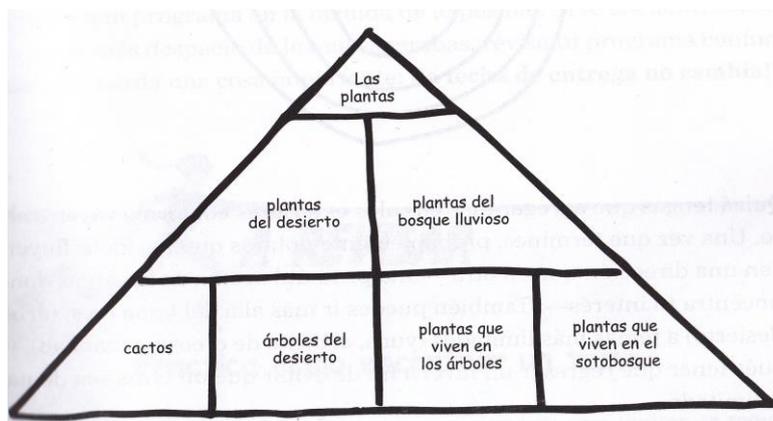
Las siguientes estrategias pueden ser de utilidad a la hora de elegir y delimitar un tema y de generar y organizar ideas.

Estrategias para delimitar un tema: Diagrama piramidal, Círculos concéntricos.

Diagrama piramidal

Muchas veces ver las ideas en papel ayuda a pensar con claridad. El diagrama piramidal es un organizador visual que puede ayudar a delimitar un tema.

Escribe en la parte superior del triángulo tu tema general. En las dos divisiones inferiores escribe dos temas de menor extensión que el tema general. En la base del triángulo escribe las subdivisiones (4 aspectos). Puedes continuar hasta que hayas precisado bien el tema que vas a estudiar. Ahora bien. Si las subdivisiones están muy limitadas, sube un nivel y encuentra el tema adecuado. Ej.

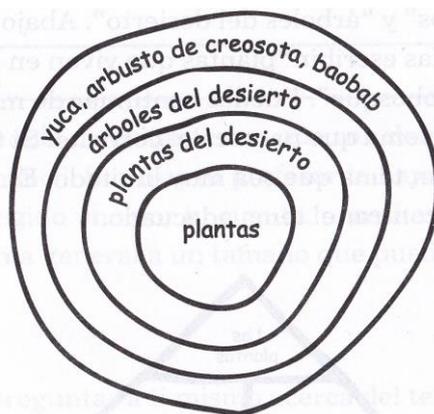


Fuente: Chin, 2010

Círculos concéntricos

Si deseas utilizar otro organizador visual para delimitar tu tema porque el organizador anterior no te convence. Los círculos concéntricos pueden resultar útiles. Los círculos concéntricos permiten que tus pensamientos fluyan con mayor libertad y puedes ir de manera gradual.

Traza un círculo en el centro de la hoja de papel y escribe el tema general, alrededor de ese círculo traza círculos más grandes y escribe temas cada vez más limitados hasta que llegues a uno lo suficientemente limitado. Ej.

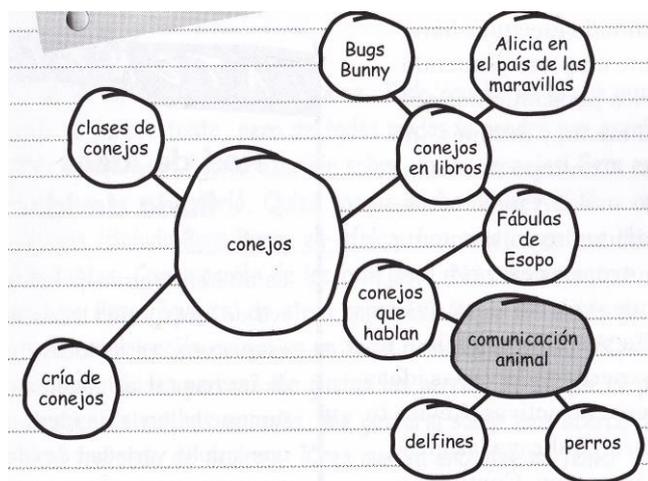


Fuente: Chin, 2010

4. **Estrategias de generación de ideas:** Red de ideas, lluvia de ideas, escritura libre, agrupamiento por asociación.

Red de ideas. Este organizador puede ser parecido a la red semántica. Una red de ideas es un organizador muy eficiente que te puede ayudar a generar tus ideas porque parte del supuesto que una idea lleva a otra.

Para hacer una red de ideas, traza un círculo en medio de la hoja, escribe en el primer círculo tu tema. Conforme te vengán a la mente otros temas relacionados, irás escribiendo en círculos más pequeños alrededor del primer círculo, uniéndolos con líneas. Ej.



Fuente: Chin, 2010

Lluvia de ideas. ¿Te has sentado alguna vez a hablar con un grupo de personas hasta que se les ocurren muchas ideas sobre un tema? A esto se le denomina lluvia de ideas. Las ideas pueden parecer poco prácticas al inicio, pero a medida que se avanza se

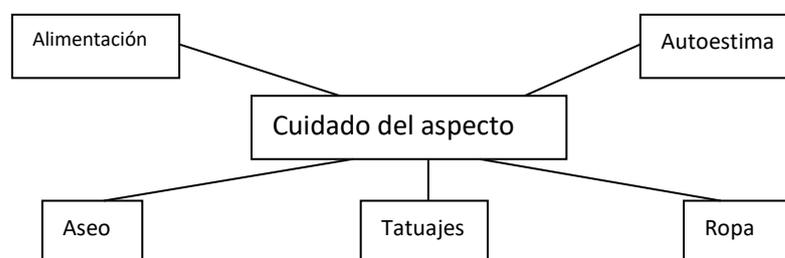
llega a ideas precisas. Lo importante de esta estrategia es dejar fluir las ideas y luego seleccionar las que son validas para tus propósitos.

Escritura libre. Consiste en poner por escrito los pensamientos que vengan a tu mente, de manera rápida y constante sin detenerse a reflexionar o corregir; luego a medida que avanzas hacer conexiones con las ideas que te interesan. Finalmente, subraya las ideas interesantes relacionadas con tu tema. Ej.

¡Auxilio! No se me ocurre ningún tema. Todo aquello en lo que puedo pensar me parece tonto, pero de todos modos lo pondré por escrito. Muy bien, aquí voy. Podría escribir sobre, mmm, ¡conejos! Esto es lo primero que se me ocurrió. Quizá porque acabo de leer el libro ese de conejos titulado Bugs Bunny en África. Los conejos de ese libro podían hablar. Comunicación de los conejos... No creo encontrar mucho sobre eso. Pero, ¿qué tal de otros animales? Mejor me olvido de eso... la comunicación animal es un tema demasiado amplio. ¿Qué tal la comunicación de los perros? Me gustan los perros. Yo sé que mi perro se comunica de muchas maneras. Me gustaría saber más acerca de lo que está tratando de decirme. ¡Creo que ya encontré mi tema!

Fuente: Chin, 2010

Agrupamiento por asociación. Es la representación gráfica de de las ideas sobre un tema. Se parte de una idea, tema o palabra que se escribe en el centro de la hoja. De allí se desprenden otras ideas que se colocan alrededor. Ej.



5. **Estrategias de organización de ideas:** organizadores visuales (mapa mental, mapa conceptual, otros)
6. **El plan de investigación.** Integrado por el tema debidamente delimitado, la situación problemática, el problema, los objetivos, el esquema o sumario, el cronograma de actividades y la bibliografía básica a consultar.

Situación problemática. También llamada realidad problemática, está relacionada con el contexto en el que se enmarca el problema, responde a la pregunta ¿Qué está sucediendo en relación a mi tema o problema?

Los objetivos. La formulación de objetivos tiene que ver con qué se quiere probar con el estudio y hasta dónde se quiere llegar con el estudio. Ej. Describir la regionalización del Perú.

El esquema o sumario. La estructura del esquema o sumario se hace en base a los objetivos. Veamos un ejemplo.

Si los objetivos fueran:

- Describir el contexto histórico – cultural de la novela La ciudad y los perros.
- Analizar la estructura narrativa, la temática y las características de los personajes de la novela La ciudad y los perros.
- Comentar la importancia de la novela La ciudad y los perros.

El esquema o sumario quedaría así:

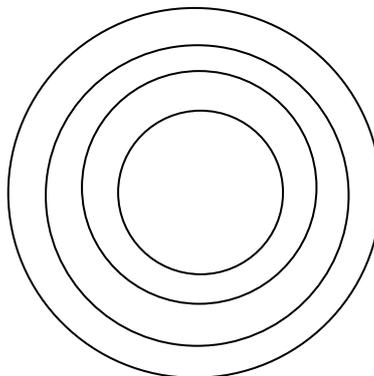
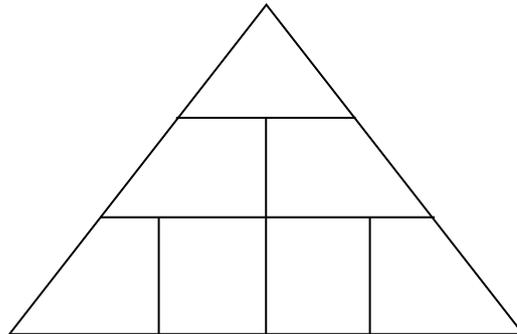
1. Contexto histórico – cultural de la novela La ciudad y los perros.
2. Estructura narrativa, temática y características de los personajes de la novela La ciudad y los perros.
3. Importancia de la novela La ciudad y los perros.

Es importante mencionar que cada uno de estos aspectos (1, 2, 3) del esquema o sumario puede tener subdivisiones, como puede notarse claramente que el aspecto 2 puede subdividirse en estructura narrativa (2.1), temática (2.2.) y características (2.3.)

III. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

Actividades:

1. Usa un **diagrama piramidal** o de **círculos concéntricos** para delimitar un tema general y convertirlo en uno manejable.



2. Realiza una primera búsqueda bibliográfica sobre tu tema elegido.

Tema:.....

Material bibliográfico:

.....

3. Emplea una red de ideas, lluvia de ideas, escritura libre o agrupamiento por asociación para generar ideas sobre tu tema elegido.

4. Utiliza organizadores visuales (mapa mental, mapa conceptual, otros) para organizar las ideas sobre tu tema de investigación

IV. EVALUACIÓN

Presentación del diagrama de delimitación

Presentación del plan de investigación de la monografía

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Básica

Chin, B. (2010). *Cómo hacer una gran investigación documental*. México D.F.: Limusa

Gatti Murriel, C. y Wiese Rebagliati, J. (2002) *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. Lima: Universidad del Pacífico.

Wamuz Gonzales, K.R. (2001). *La investigación en el aula. Un proceso natural de aprendizaje*. Lima: Tarea

2) Especializada

Niño Rojas, V.M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos [on line]* 35 (51-52), 217-230. doi: 10.4067/S0718-09342002005100014

VI. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.

Lectura complementaria: adaptación de “Por qué y cómo debemos combatir el plagio”.

Temas sugeridos para investigación

TEMAS	ESTUDIANTES
1. Cuidado del medioambiente	•
2. Los valores y su importancia en la formación del estudiante sabiduriano	•
3. Narrativa peruana del S. XXI (2000 – 2012)	•
4. La poesía de Antonio Cisneros	•
5. El símbolo en <i>El coronel no tiene quien le escriba</i>	•
6. Los significados de cultura en <i>La civilización del espectáculo</i>	•
7. Escritores latinoamericanos ganadores del Premio Nobel	•
8. Costumbres y tradiciones de Ciudad Eten	•
9. La argumentación	•
10. La multimedia en el aprendizaje	•
11. Las barras bravas y la violencia	•
12. Estructuras narrativas en <i>El Sueño del Celta</i>	•

PLAN DE INVESTIGACIÓN (Monografía)

Tema:

Situación problemática:

Objetivos:

-
-
-

Esquema o sumario:

Cronograma de actividades:

ACTIVIDADES	2012									
	Oct.				Nov.				Dic.	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
1. Elaboración del plan de investigación										
2. Presentación del plan										
3. Revisión bibliográfica										
4. Elaboración de fichas de investigación										
5. Redacción de la monografía										
6. Revisión y corrección del borrador de la monografía										
7. Elaboración del texto final										
8. Sustentación										

Bibliografía básica a consultar:

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02

I. DATOS INFORMATIVOS:

1. UGEL	:	Chiclayo.
2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	:	Sabiduría de Dios
3. GRADO Y SECCIÓN	:	5° Grado
4. AREA CURRICULAR	:	Comunicación
5. DIRECTOR	:	Gustavo R. Cumpa Carvallo
6. DOCENTE	:	Jaime Espinoza Cruzado
7. FECHA	:	02/11/2012

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Búsqueda y acopio de información

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

Competencia(s)		
Planifica la producción de textos expositivos y argumentativos, eligiendo un tema, determinando el propósito comunicativo y los objetivos; además genera ideas y organiza la información en función del tema que abordará.		
SABER HACER (Capacidades)	SABER CONOCER (Conocimientos)	SABER SER/SABER CONVIVIR (Actitudes)
<p>Búsqueda y acopio de información (Maneja fuentes documentales):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza la información relevante acerca de la estructura y características de la monografía. • Determina y selecciona las fuentes y pasos a seguir para recoger información sobre el tema planteado. • Aplica regularidades semánticas. • Consulta fuentes de información sobre el tema. • Recopila la información mediante la técnica del fichaje (textual, resumen, paráfrasis, comentario). 	<ul style="list-style-type: none"> • La monografía. Estructura y características. • Componentes de la monografía: Introducción, desarrollo, conclusiones. • Fuentes de información primaria y secundaria. Técnica del fichaje: textual, resumen, paráfrasis y comentario 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra responsabilidad en la consulta de fuentes y recopilación de información. • Muestra disposición favorable hacia el trabajo. • Es perseverante en la ejecución de las tareas.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y selecciona fuentes que poseen rigor científico (arbitrado o evaluado por expertos e indizado a bases de datos). Así como los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado. <ul style="list-style-type: none"> ○ Determina las palabras clave para hacer las búsquedas. ○ Identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto. ○ Ejecuta búsquedas en bases de datos. ○ Consulta un número considerable de fuentes documentales. ○ Consulta fuentes documentales de actualidad. • Lee críticamente las fuentes bibliográficas y escribe fichas 	

	textuales, de paráfrasis, resumen y comentario.
Evidencias	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de investigación: textuales, paráfrasis, resumen, comentario (30 fichas).
Duración de la sesión	135 minutos

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Presentación del propósito y motivación.	<p>Saludamos cordial y amablemente.</p> <p>Se distribuye el material impreso elaborado.</p> <p>El profesor presenta los aprendizajes esperados y enuncia el propósito de la sesión.</p> <p>El docente predispone para la clase mediante el comentario sobre las acciones del protagonista de la película <i>Cadena de favores (Pay it Forward)</i>, algunos estudiantes hacen comentarios.</p>	<p>Saludo</p> <p>Expresión oral</p> <p>Comentario</p>	10'
Problema(s) del contexto	<p>Un estudiante lee la segunda parte del problema del contexto en voz alta que está en el material impreso.</p> <p>El profesor lee el problema en forma dramatizada. Hace énfasis en las preguntas: ¿Qué pasos se siguen para obtener información adecuada sobre el tema? ¿Qué hacer para identificar y seleccionar fuentes que posean rigor científico? ¿Cómo nos apropiamos de la información y la registramos para ir redactando los párrafos que formarán parte de la monografía?</p>	<p>Material impreso</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Preguntas</p>	15'
Análisis de saberes previos.	<p>Los estudiantes dan respuesta a las interrogantes: ¿Cuál es la estructura de la monografía? ¿Qué propósito o intención tiene? ¿Para qué se hacen las monografías? ¿A qué se denomina fuente de información? ¿Qué es una ficha? ¿Cuántos tipos de fichas conoces? ¿Qué entiendes por cita textual, paráfrasis, resumen y comentario?</p> <p>Se socializan algunas respuestas y se anotan las ideas más pertinentes de los participantes en la pizarra.</p>	<p>Preguntas</p> <p>Participación de los estudiantes</p>	20'
Gestión del aprendizaje (Apropiación y aplicación).	<p>Los estudiantes leen activamente el material distribuido. El profesor invita a que utilicen la técnica del subrayado y escriban glosas sobre los aspectos que no entienden.</p> <p>Estudiantes y profesor leen partes del material impreso.</p> <p>Explica y resuelve algunas dudas de los estudiantes y orienta lo que se hace en cada parte de la monografía.</p>	<p>Lápiz</p> <p>Resaltador</p> <p>Material impreso</p> <p>Expresión oral</p>	40'
	<p>El profesor hace una dinámica y relata una experiencia sobre la importancia de hacer fichas.</p> <p>Se orienta la búsqueda y selección de información.</p> <p>Los estudiantes dividen una hoja de papel bond en cuatro secciones y en ellas, el profesor invita a que los estudiantes anoten sus comentarios</p>	<p>Dinámica</p> <p>Papel bond</p>	25'

	sobre su tema, guiándose del ejemplo del material impreso. El profesor hace una demostración de cómo se hace una paráfrasis en la pizarra y comenta el rol de las ideas principales en el resumen.	Demostración	
Metacognición	Responden a las interrogantes: ¿Te ha quedado clara la estructura de la monografía? Sabes qué hacer para buscar información en internet. En cuanto a la monografía cuáles son tus logros y en qué necesitas mejorar.	Preguntas	10
Evaluación y socialización de evidencias	El profesor revisa el subrayado de ideas principales en el material algunos estudiantes. Los estudiantes se comprometen a elaborar fichas de investigación sobre su tema. El profesor comenta y deja en manos del delegado de aula la lectura complementaria.	Material impreso Compromiso de mejora Lect. Comp.	15

V. EVALUACIÓN

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO	EVIDENCIA
<p>Búsqueda y acopio de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y selecciona fuentes que poseen rigor científico (arbitrado o evaluado por expertos e indizado a bases de datos). Así como los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado. <ul style="list-style-type: none"> ○ Determina las palabras clave para hacer las búsquedas. ○ Identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto. ○ Ejecuta búsquedas en bases de datos. ○ Consulta un número considerable de fuentes documentales. ○ Consulta fuentes documentales de actualidad. • Lee críticamente las fuentes bibliográficas y escribe fichas textuales, de paráfrasis, resumen y comentario. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Fichas de investigación: textuales, resumen, comentario (30 fichas).
<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra responsabilidad en la consulta de fuentes y recopilación de información. • Muestra disposición favorable hacia el trabajo. • Es perseverante en la ejecución de las tareas. 	Observación sistemática	Ficha de observación	Actitudes positivas
<p>Actitud de comportamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llega a la hora indicada (Es puntual) • Practica hábitos de higiene en 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes favorables

<p>su presentación personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es ordenado en sus actividades y mantiene el orden en clase. • Cumple las normas de la I.E. • Participa en las actividades que programa la I.E. • Es perseverante en la ejecución de las tareas de su proyecto. • Cuida su cuerpo y su espíritu. • Cuida el entorno. • Maneja adecuadamente los recursos naturales. • Disfruta de la naturaleza. • Cuida la higiene del aula. 			
--	--	--	--

VI. BIBLIOGRAFÍA

1) Básica:

Chin, B. (2010). *Cómo hacer una gran investigación documental*. México D.F.: Limusa

2) Especializada:

Alvitres, V., Fupuy, J. y Chambergo, A. (2001). *La investigación bibliográfica. Procedimientos para enseñar a organizar la monografía*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Alvitres, V., Fupuy, J. y Chambergo, A. (2004). Proceso y registro de fuentes documentales. *Manglares, Revista de investigación de la Universidad Nacional de Tumbes*, 2(1), 73-93

Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Homosapiens.

Búsqueda y acopio de información

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- ✓ Analiza la información relevante acerca de la estructura y características de la monografía.
- ✓ Determina y selecciona las fuentes y pasos a seguir para recoger información sobre el tema planteado.
- ✓ Consulta fuentes de información sobre el tema.
- ✓ Recopila la información mediante la técnica del fichaje (textual, resumen, paráfrasis, comentario)

CONOCIMIENTOS:

- ❖ La monografía:
Estructura, características.
- ❖ Componentes de la monografía:
Introducción, desarrollo, conclusiones.
- ❖ Fuentes de información primaria y secundaria.
- ❖ Técnica del fichaje:
textual, resumen, paráfrasis y comentario.

I. PROBLEMA(S) DEL CONTEXTO/ ANÁLISIS DE SABERES PREVIOS

[... Continuación. Segunda parte del problema del contexto]

Recuerdas el desafío de María, detallado en la sesión anterior. Este consiste en hacer una investigación sobre un problema o tema relacionado con su realidad local. Para solucionarlo o enfrentar este desafío debe producir un texto: una monografía sobre un tema o problema de su interés. El problema que tiene María, también lo tenemos nosotros. En la clase anterior ya empezamos a darle solución. Es decir, ya *delimitamos el tema* y elaboramos un *plan de investigación*. Ahora que tienes el plan de investigación completado, te habrás dado cuenta que necesitas identificar, seleccionar y leer fuentes bibliográficas para ir construyendo tu texto. ¿Has navegado por internet buscando algún tipo de información para tu trabajo? ¿Te ha resultado fácil encontrar información confiable y seria? Contar con información siempre ha sido importante, mucho más en la sociedad actual. Ahora, más que nunca es fundamental saber encontrar la información adecuada, rápidamente y en el momento preciso. Por ello, en el momento que necesitamos hacer o mejorar nuestras búsquedas y acopiar información. ¿Qué pasos se siguen para obtener información adecuada sobre el tema? ¿Qué hacer para identificar y seleccionar fuentes que posean rigor científico? ¿Cómo nos apropiamos de la información y la registramos para ir redactando los párrafos que formarán parte de la monografía? Veamos:

¿Cuál es la estructura de la monografía? ¿Qué propósito, intención tiene? ¿Para qué se hacen las monografías?

.....

 ¿A qué denomina fuente de información?

.....

 ¿Qué es una ficha? ¿Cuántos tipos de fichas conoces?

.....

 ¿Qué entiendes por *cita textual*, *paráfrasis*, *resumen* y *comentario*?

II. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (APROPIACIÓN Y APLICACIÓN).

1. La monografía: Estructura, características

Etimológicamente la palabra monografía deriva del griego *mono* que significa *único* y *graphein* que significa *escribir*. Según el Diccionario de la lengua española, la monografía es la descripción y tratado especial de determinada parte de una ciencia, o de algún asunto en particular (RAE, 2001). Se entiende que descripción y tratado especial, constituye un trabajo de investigación científica en el sentido más amplio del término. En tal sentido “La investigación se sostiene y despliega a través de la escritura sobre un asunto o tema particular, específico, restringido, delimitado y preciso. Su extensión varía acorde a los objetivos que se persiguen y a la finalidad que sustenta su realización. De este modo, la monografía estructura en forma analítica y crítica la información recogida e interpretada de distintas fuentes” (Menin y Temporetti, 2005, p. 21).

Además, se afirma que la monografía es un trabajo de investigación científica con un tema delimitado y de extensión variable. La palabra científico hace referencia a un proceso lógico de conocimiento de la verdad sobre un tema. La información – resultados se presentan de manera organizada y de forma sistemática. Para sustentar la descripción y posición asumida se requiere de fuentes bibliográficas sobre aspectos teóricos y de estudios de investigación (todo lo que ya se ha escrito sobre el tema o problema).

La monografía se entiende también como la explicación de un determinado tema o problema. El propósito es unificar diferentes fuentes, generalmente bibliográficas, en una unidad de información y conocimiento. Se requiere habilidad para seleccionar y ordenar información de diferentes fuentes, así como habilidad para describir, analizar, interpretar y razonar críticamente.

Desde un punto de vista científico, la monografía no consiste en una simple y fiel transcripción de un tema, extraído de libros y revistas y sin aporte personal; sino por el contrario es un trabajo de carácter metodológico – científico, en donde el autor demuestra capacidad de análisis, síntesis, interpretación y crítica constructiva.

2. Características

- Debe ser *actual* y *profunda* sin la necesidad de ser ampulosa.

- Debe tener unidad; es decir, el tema debe ser el mismo en todo el desarrollo de la monografía.
- Debe *poseer una buena redacción* dentro de la cual incluya las cualidades de claridad, precisión, coherencia, cohesión, y, buena ortografía.
- Debe ser *ordenada*, es decir, sus aspectos deben ser distribuidos con un sentido lógico, dando una jerarquía a los contenidos en principales y secundarios.

Como te irás dando cuenta, elaborar un trabajo monográfico significa seguir un proceso y cumplir ciertas etapas cuyo origen está en el plan, luego ir al encuentro y ordenamiento de las ideas para después exponerlas por escrito de forma apropiada.

3. Fases en el proceso de investigación documental: monografía

Planificación:

- Selección del tema – problema y formulación.
- Limitación del tema – problema
- Formulación de los objetivos
- Búsqueda y recopilación de la información
- Bosquejo de la investigación

Textualización:

- Redacción del estudio
- Citas y referencias bibliográficas

Revisión y corrección:

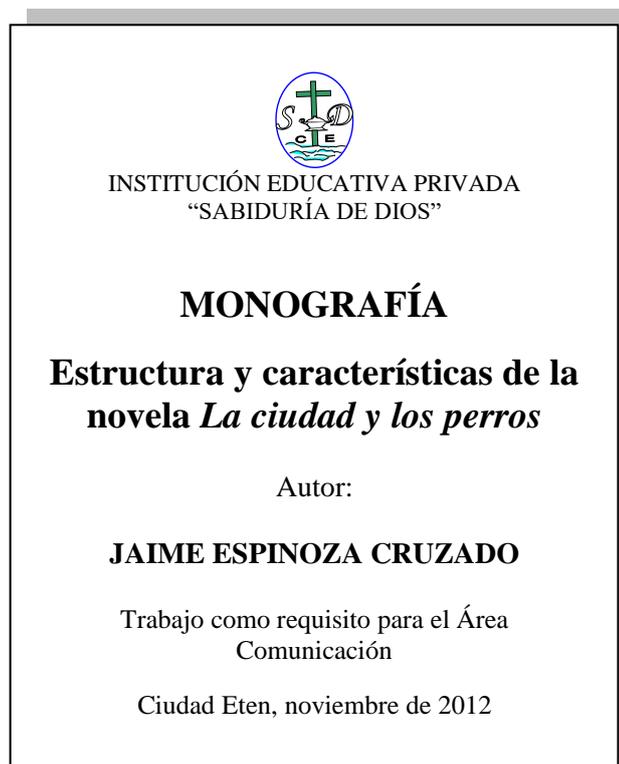
- Ortografía, gramática y adecuación

Edición:

- Edición
- Presentación formal



4. Estructura básica de la monografía



RESUMEN:

[Aquí debe ir: una síntesis de todo el trabajo en 250 palabras.]

Palabras clave:

[Aquí debe ir: entre 3 a 10 términos o palabras referidas a lo que trata la investigación o estudio, pero que no estén presentes en el título].

INTRODUCCIÓN

[Aquí debe ir: la situación problemática, problema, objetivos, justificación].

[Se entiende por:

Situación problemática: También llamada realidad problemática, está relacionada con el contexto en el que se enmarca el problema, responde a la pregunta ¿Qué está sucediendo?

Problema: Es el enunciado, mayormente va en forma de pregunta. Se refiere a aquello que se quiere estudiar o resolver.

Objetivos. Entendido como aquello que se quiere alcanzar o que se quiere probar con el estudio y hasta dónde se quiere llegar. Se traducirá en conclusiones.

Justificación. En esta parte hay que dar respuesta a la pregunta: ¿Para qué va a servir mi investigación?, es decir, la importancia].

[Si bien es cierto, la introducción forma parte del inicio del trabajo, su construcción debe hacerse después que se tiene el tema desarrollado y se han escrito las conclusiones].

1. **Contexto histórico – cultural de la novela *La ciudad y los perros***
2. **Estructura narrativa, temática y características de los personajes de la novela *La ciudad y los perros***
 - a) **Estructura narrativa**
 - b) **Temas tratados en la novela *La ciudad y los perros***
 - c) **Personajes de la novela *La ciudad y los perros***
3. **Importancia de la novela *La ciudad y los perros***

[Aquí en el desarrollo debe ir: el título del apartado referido al objetivo 1, 2 y 3 dependiendo del número de objetivos que se tenga. Como contenido se expone (describe o explica) los hallazgos obtenidos mediante la lectura de fuentes bibliográficas, citando a los autores de acuerdo a normas].

CONCLUSIONES

[Aquí debe ir:

1. Referida al objetivo 1 y al desarrollo de éste. Es decir, recoge las ideas principales más interesantes encontradas en la redacción de la parte 1 en relación con el objetivo planteado.
2. Referida al objetivo 2 y al desarrollo de éste. Es decir, recoge las ideas principales más interesantes encontradas en la redacción de la parte 2 en relación con el objetivo planteado.
3. Referida al objetivo 3 y al desarrollo del objetivo 3].

Referencias bibliográficas.

[Aquí debe ir una lista ordenada alfabéticamente de los libros, Art. de revistas y páginas de internet que se han utilizado en la redacción del cuerpo de la monografía, de acuerdo a las normas APA, Chicago, Vancouver].

5. Fuentes de información primaria y secundaria

Una fuente de información es aquella de donde extraeremos los datos para nuestra monografía. En la actualidad, el acceso a las fuentes no se limita al papel impreso, sino que una gran cantidad de información es accesible en soporte electrónico. Dependiendo del tipo de monografía, cierta información la obtendremos a través del trabajo de campo (entrevistas, encuestas), pero mayormente de fuentes bibliográficas. Por otro lado, las fuentes pueden ser: primarias (de primera mano) y secundarias (basados en fuentes primarias, que implican generalización, análisis, síntesis, interpretación o evaluación).

Cuando se está frente a una investigación y la tarea es dónde buscar información siempre se recurre a internet. Sin embargo, esta no es la única fuente de información. Existen otras fuentes de consulta que ampliarán nuestros conocimientos. Veamos.

El diccionario. Es el texto que nos ayuda a conocer el significado de las palabras. Existen varios tipos de diccionarios: el diccionario de la lengua española, Diccionario de sinónimos y antónimos, diccionarios técnicos, etc.)

La enciclopedia. Con información general y panorámica, trae ilustraciones, están organizadas por temas o por orden alfabético. Para utilizarla debemos saber el área a la cual pertenece el tema, como puede ser: historia, filosofía, medicina, biología, política, etc.

Las revistas. Traen artículos y notas de actualidad sobre temas, dependiendo de la naturaleza de la revista.

Los periódicos. Proporcionan conocimientos de interés general y de actualidad, sin embargo, se debe elegir un periódico respetable y evitar el uso de tabloides o diarios sensacionalistas.

Otras fuentes muy confiables son: tesis, revistas científicas, libros.

Si recurres a internet y solo usas Google para tus búsquedas, probablemente encontrarás cientos de lugares con superabundancia de información. Recuerda que la meta es: identificar y seleccionar fuentes bibliográficas que tengan rigor científico. Así que debes recurrir a donde hay información arbitrada o evaluada por expertos e indizada a **bases de datos**. En tal sentido, determina las palabras clave para hacer las búsquedas, identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto, Ej. Journ (<http://www.jurn.org/>), Scielo (<http://www.scielo.cl/>), Redalyc (<http://www.redalyc.org/>), Dialnet (<http://dialnet.unirioja.es/>) y empieza tus búsquedas. No te olvides de consultar un número considerable de fuentes documentales y que sean de actualidad (no mayor de 5 años de antigüedad).

6. Técnica del fichaje: textual, paráfrasis, resumen y comentario

El fichaje es una técnica que sirve para reunir de manera ordenada y selectiva el contenido de libros, revistas, periódicos, clases, conferencias, etc. Para ello se utilizan tarjetas, papeletas o papel.

Ficha textual:

LA EDAD MEDIA

“Los historiadores establecen tres etapas en el período medieval con ciertas características muy bien definidas. Estas son: La *temprana Edad Media*, de los siglos V al VII, más identificada con las características e instituciones culturales del mundo romano del siglo IV. La *Alta Edad Media*, de los siglos VII al XIII, donde se inicia un desarrollo artístico y aparecen características ya plenamente feudales; la *baja Edad Media*, de los siglos XIV al XV, que posee un espíritu cultural y una creatividad más razonada.”

Correa, A. y Orozco, A. (1998). *La literatura universal. Introducción al análisis de textos*. México: Pearson. p. 129

Ficha resumen:

LA ÉPOCA MEDIEVAL: Los Cantares de Gesta.

Resumen

Los Cantares de Gesta narraban las hazañas de los héroes. Algunos lo hacían en forma idealizada; otros reflejaban más fielmente la realidad. Tres son los grandes poemas épicos del Medioevo: *La canción de los nibelungos* (germano), *La canción de Roldan* (francés) y el *Poema del Mío Cid* (español).

Estos poemas pasaban de boca en boca y de generación en generación; formaban parte de la tradición oral. Sus autores eran anónimos y se les llamaba juglares.

Correa, A. (1975). *La literatura universal española*. México: ANUIES. pp. 17 - 20

Ficha comentario:

LITERATURA MEDIEVAL

[]

Es difícil precisar una completa división o deslinde entre la época grecolatina y la medieval dado que el latín sigue siendo la lengua de unión; por otro lado, la invasión bárbara – germana con sus nuevos estilos de vida no desplazó completamente a la cultura romana.

De Riquer, M. y Valverde, J.M. (2010). *Historia de la literatura universal I. Desde los inicios hasta el Barroco*. Madrid: Gredos. pp. 153 - 158

III. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

- Busca en fuentes (enciclopedias, libros, revistas o internet) información sobre tu lema elegido en la sesión anterior. Lee esa información comprensivamente.
- Escribe resúmenes o comentarios, comparando la información proveniente de fuentes bibliográficas y anótalas en las fichas respectivas
- Selecciona textos importantes de esas fuentes y escríbelas en una ficha textual.

IV. EVALUACIÓN

- Selecciona ideas temáticas o ideas principales, aplicando el subrayado y las anota empleando una ficha textual.
- Compara la información de las fuentes leídas con las ideas de otras fuentes y las plasma en un texto propio (ficha resumen y ficha comentario).

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Básica

Acosta, D. (2007). *Manual para la elaboración y presentación de trabajos académicos escritos*. Bogotá: Creative Commons.

De los Heros, R.M. (Coord.) (2008). *Comunicación 5*. Lima: Santillana.

Grupo Editorial Norma. (2003). *Nexos 3. Comunicación, Lenguaje y Literatura*. Lima: Norma.

2) Especializada

Alvitre, V., Fupuy, J. y Chambergo, A. (2001). *La investigación bibliográfica. Procedimientos para enseñar a organizar la monografía*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Ander-egg, E. y Valle, P. (1997). *Guía para elaborar monografías*. Argentina: Lumen/ Humanitas.

Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Homosapiens.

Sánchez, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.

VI. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Lectura complementaria: La monografía: Naturaleza y proceso (adaptado por Jaime Espinoza de Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 69 – 87)

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.	UGEL	:	Chiclayo.
2.	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	:	Sabiduría de Dios
3.	GRADO Y SECCIÓN	:	5° Grado
4.	AREA CURRICULAR	:	Comunicación
5.	DIRECTOR	:	Gustavo R. Cumpa Carvallo
6.	DOCENTE	:	Jaime Espinoza Cruzado
7.	FECHA	:	09/11/2012

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Textualización: redacción de párrafos, citas y referencias

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

Competencia(s)		
Redacta textos expositivos y argumentativos, teniendo en cuenta su superestructura y macroestructura (estructura formal y contenido), organizando las ideas y comunicando sus opiniones, y puntos de vista, bien fundamentados, empleando estructuras expositivas y argumentativas, considerando las propiedades textuales.		
SABER HACER (Capacidades)	SABER CONOCER (Conocimientos)	SABER SER/SABER CONVIVIR (Actitudes)
Redacta textos expositivos teniendo en cuenta la superestructura, macroestructura y propiedades textuales. <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla y enriquece el sumario elaborado en la etapa anterior. • Redacta párrafos, relacionándolos unos con otros en base a la idea central o hilo conductor, empleando la progresión temática. • Relaciona lingüísticamente las ideas a través de los mecanismos de cohesión. • Redacta cada capítulo usando las fichas elaboradas usando citas cuando sea necesario. • Cita apropiadamente usando un estilo estandarizado. • Referencia fuentes documentales con precisión usando un estilo estandarizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de párrafos: coherencia y cohesión. • Progresión temática. • Mecanismos de cohesión. • Citas. • Referencias bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra responsabilidad en la presentación de avances de la monografía. • Comunicación constante con el profesor. • Demuestra disposición cooperativa con sus compañeros. • Muestra entusiasmo y dedicación al trabajar.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta párrafos, relacionándolos unos con otros en base a la idea central o hilo conductor, empleando la progresión temática. • Relaciona lingüísticamente las ideas a través de los mecanismos de cohesión. • Cita apropiadamente usando un estilo estandarizado. • Referencia fuentes documentales con precisión usando un estilo estandarizado. 	

Evidencias	<ul style="list-style-type: none"> • Párrafos • Borrador de la monografía con citas y referencias.
Duración de la sesión	135 minutos

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Presentación del propósito y motivación.	Saludamos cordial y amablemente. Se distribuye el material impreso elaborado. El profesor presenta los aprendizajes esperados y enuncia el propósito de la sesión. El docente predispone para la clase mediante la presentación de imágenes donde se ve un telar, una construcción de ladrillos, eslabones de una cadena. Los estudiantes hacen sus comentarios. El profesor pide que los estudiantes digan qué relación existe entre las imágenes presentadas y la escritura.	Saludo Expresión oral Imágenes	10'
Problema(s) del contexto	Un estudiante lee la tercera parte del problema del contexto en voz alta que está en el material impreso. El profesor releo el problema en forma dramatizada. Hace énfasis en las preguntas: ¿Cómo se redactan los párrafos que forman parte de un texto académico? ¿Cómo escribimos párrafos coherentes? ¿Cómo se enlazan las ideas en el párrafo? ¿Cómo se elaboran las citas y las referencias bibliográficas?	Expresión oral	5'
Análisis de saberes previos.	Los estudiantes dan respuesta a las interrogantes: ¿Cuál es la estructura del párrafo? ¿Qué características tiene el párrafo? ¿Cómo se logra la coherencia textual? ¿A qué se denomina cita? ¿Qué es una referencia bibliográfica? Se socializan algunas respuestas y se anotan las ideas más pertinentes de los participantes en la pizarra.	Preguntas Pizarra Plumones	10
Gestión del aprendizaje (Apropiación y aplicación).	El profesor explica y reflexiona sobre las propiedades de los textos, refiriendo a Beaugrande y Dressler y la importancia de las propiedades de coherencia y cohesión. Explicación de las propiedades de coherencia y cohesión con la participación activa del estudiante, empleando ilustraciones, comparaciones, denominaciones. El docente presenta oraciones en tarjetas que conforman párrafos con problemas de coherencia y cohesión. Luego solicita que reconozcan que está fallando en esos textos y que ordenen las oraciones. Así mismo distribuye una práctica con ejercicios de plan de redacción, oraciones incompletas y de conectores. El docente solicita las fichas de investigación elaboradas en su domicilio. Y con este material	Escucha activa Subrayado Lápiz Resaltador Tarjetas Práctica de plan de redacción, oraciones incompletas y conectores. Fichas	30'

	motiva la redacción de párrafos de su monografía (mínimo dos párrafos), para ello el docente distribuye una hoja con una lista de conectores.	Material impreso con conectores	30'
Metacognición	Responden a las interrogantes: ¿Cuáles son mecanismos de coherencia y cohesión? ¿Para qué resulta útil su reconocimiento? ¿Ha sido fácil elaborar los párrafos? ¿En qué momento del proceso de producción textual se emplearían?	Autorreflexión	5
Evaluación y socialización de evidencias	El profesor acude a sus mesas para observar los párrafos construidos y absolver dudas por cada estudiante, emplea el instrumento de evaluación de párrafos. El profesor motiva a lograr el nivel de desempeño más alto: el estratégico en su producto global: monografía y avanzar con la construcción de párrafos.	Párrafos Instrumento de evaluación	45

V. EVALUACIÓN

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO	EVIDENCIA
<p>Textualización: redacción de párrafos, citas y referencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> Redacta párrafos, relacionándolos unos con otros en base a la idea central o hilo conductor, empleando la progresión temática. Relaciona lingüísticamente las ideas a través de los mecanismos de cohesión. Cita apropiadamente usando un estilo estandarizado. Referencia fuentes documentales con precisión usando un estilo estandarizado. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	<p>Párrafos.</p> <p>Borrador de la monografía con citas y referencias.</p>
<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Demuestra responsabilidad en la presentación de avances de la monografía. Comunicación constante con el profesor. Demuestra disposición cooperativa con sus compañeros. Muestra entusiasmo y dedicación al trabajar. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes positivas
<p>Actitud de comportamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Llega a la hora indicada (Es puntual) Practica hábitos de higiene en su presentación personal. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes favorables

<ul style="list-style-type: none"> • Es ordenado en sus actividades y mantiene el orden en clase. • Cumple las normas de la I.E. • Participa en las actividades que programa la I.E. • Es perseverante en la ejecución de las tareas de su proyecto. • Cuida su cuerpo y su espíritu. • Cuida el entorno. • Maneja adecuadamente los recursos naturales. • Disfruta de la naturaleza. • Cuida la higiene del aula. 			
---	--	--	--

VI. BIBLIOGRAFÍA

1) Básica

Amorós, M. (1999). *Comunicación I*. Lima: Ministerio de Educación.

2) Especializada

Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.

Niño Rojas, V.M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Ontoria, A. (2002). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Lima: Narcea

Textualización: redacción de párrafos, citas y referencias

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- ✓ Desarrolla y enriquece el sumario elaborado en la etapa anterior
- ✓ Redacta párrafos, relacionándolos unos con otros en base a la idea central o hilo conductor, empleando la progresión temática
- ✓ Relaciona lingüísticamente las ideas a través de los mecanismos de cohesión
- ✓ Cita apropiadamente usando un estilo estandarizado
- ✓ Referencia fuentes documentales con precisión usando un estilo estandarizado

CONOCIMIENTOS:

- ❖ Redacción de párrafos: coherencia y cohesión.
Progresión temática.
Mecanismos de cohesión.
- ❖ Citas
- ❖ Referencias bibliográficas

I. PROBLEMA(S) DEL CONTEXTO/ ANÁLISIS DE SABERES PREVIOS

[... Continuación. Tercera parte del problema del contexto]

Ahora que tenemos seleccionadas las fuentes bibliográficas y hemos registrado esa información en fichas (o en el peor de los casos la hemos anotado en un cuaderno). ¿Cómo se redactan los párrafos que forman parte de un texto académico? ¿Cómo escribimos párrafos coherentes? ¿Cómo se enlazan las ideas en el párrafo? ¿Cómo se elaboran las citas y las referencias bibliográficas? Veamos.

- ¿Cuál es la estructura del párrafo? ¿Qué características tiene el párrafo?
.....
- ¿Cómo se logra la coherencia textual?
.....
- ¿A qué se denomina cita?
.....
- ¿Qué es una referencia bibliográfica?
.....

II. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (APROPIACIÓN Y APLICACIÓN)

Las propiedades textuales: coherencia y cohesión.

1. Coherencia

Es la cualidad semántica de los textos que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera

específica. Un texto es coherente cuando la secuencia de sus partes se rige por algún principio que resulta significativo al lector.

Un texto es coherente si en él encontramos un desarrollo proposicional lógico, es decir, si sus proposiciones mantienen una estrecha relación lógico semántica. Mientras la cohesión obedece a criterios formales, la coherencia obedece a criterios relacionados con la intención comunicativa.

La coherencia la podemos considerar desde dos puntos de vista que no se excluyen, sino que son compatibles:

- Como una propiedad del texto.
- Como un proceso.

Desde el primero, la coherencia sería equivalente al "plan global" que se hace el emisor de un texto. Desde el segundo la coherencia es un proceso que recorre todas las etapas de elaboración del texto. Este proceso se produce así:

- El hablante tiene intención de comunicar algo.
- El hablante construye un plan global (coherencia) teniendo en cuenta los factores contextuales.
- El hablante verbaliza su plan global de forma que las relaciones superficiales entre las oraciones del texto (cohesión) pongan de manifiesto su intención comunicativa inicial.

Por tanto, decimos que el texto es coherente si:

- Es percibido por el oyente como una unidad.
- Da las informaciones relevantes o pertinentes para la situación comunicativa en que se emite, y, por tanto,
- Tiene en cuenta los conocimientos que sobre el tema del texto tienen sus receptores.
- Ordena y estructura las informaciones de un modo preciso.

Según esta definición de coherencia, se incluiría entre sus preocupaciones el concepto de tema del texto y, por tanto, el de progresión temática.

Podemos interpretar además la coherencia como un proceso que recorre todas las etapas de elaboración del texto: la coherencia sería inicialmente un fenómeno pragmático (relacionado con la intención comunicativa del emisor), que se manifestaría después en términos semánticos (articulación tema/rema en el texto, progresión temática, etc.) y progresivamente, según accedemos a la estructura superficial textual, en términos puramente sintácticos (sustitución pronominal, por ejemplo). Según esta interpretación, la cohesión estaría incluida en la coherencia, y sería la manifestación superficial de ésta (básicamente sintáctica).

Tema y Rema

Podemos llamar "tema" al conocimiento previo y "rema" a lo que se pone en relación con el tema; el "rema" no es propiamente la información nueva, pues ésta surge de la conexión tema-rema.

En la unidad lingüística "oración", los conceptos tema - rema son equivalentes a los conceptos lógicos de sujeto - predicado, siempre y cuando éstos se distingan claramente de los gramaticales SN-SV o FN-FV.

Los conceptos lógicos de sujeto y predicado han recibido diversos nombres:

Sujeto y predicado (considerados desde el punto de vista del hablante).

- Tópico y comentario (usados por ejemplo por T. A. Van Dijk).
- Presuposición y Foco (utilizados por Noam Chomsky).
- Tema y Rema, acuñados por la Escuela de Praga, y que nosotros utilizamos.

Definimos "tema", por tanto, como "aquel contenido o información que asumimos de partida"; a éste añadimos el rema, "información adicional". En oraciones aisladas no es siempre fácil distinguir entre tema y rema, pues habría que estar en la mente del hablante para saber de qué concepto parte como dado.

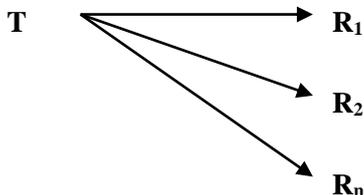
Progresión temática:

El concepto de progresión temática alude a las diversas **formas en que se articulan sucesivamente temas y remas en un texto**. La forma de determinar la coherencia global en un texto tiene que ver con la continuidad de la progresión temática. En efecto, un texto plasma una determinada progresión y si es visible una rotura de la progresión temática, la conclusión es evidente: *incoherencia*. La progresión temática se puede construir de diversas maneras y todas ellas se organizan en torno a la relación entre tema (el tópico, la información básica o referencial) y rema (el comentario, la información añadida o nueva a la información base)

La progresión temática admite varias *modalidades*. Veamos las formas más frecuentes:

Progresión temática constante

Se trata de una secuencia temática sencilla que se define por la presencia de un mismo tema que es comentado con varios remas. El esquema de la progresión temática constante consiste en un tema (T) seguido de varios remas (R_1, R_2, \dots, R_n). Su esquema es el siguiente:

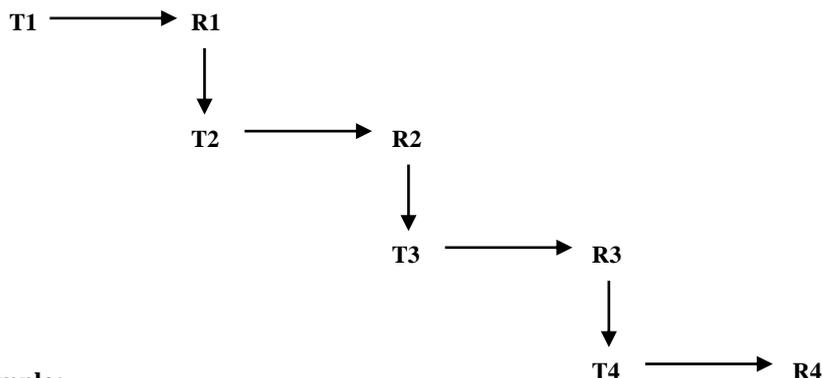


Ejemplo:

*El reinado de Justiniano (527-565) fue uno de los más importantes de la historia bizantina. Consiguió restaurar gran parte de la extensión del Imperio Romano tal como era en tiempos de gloria, impuso la unidad religiosa y realizó una gravitante tarea de compilación del trascendental derecho romano en la obra *Corpus iuris civilis*. Asimismo, promovió el comercio e hizo crecer la economía y, en el terreno artístico, con la Santa Sofía dio la pauta de lo que habría de ser el tiempo bizantino. Justiniano se esforzó por lograr la unidad de su pueblo a través de la promoción de la homogeneidad religiosa.*

Progresión temática en escalera

Esta modalidad de progresión temática corresponde a un desarrollo que se edifica como un encadenamiento de temas y remas. Es un encadenamiento porque el tema inicial (T_1) está acompañado de un rema (R_1) y este rema se convierte como en el segundo tema (T_2) que, a su vez, es acompañado de otro rema (R_2) el cual a su vez viene a ser el tercer tema (T_3) comentado por otro rema (R_3), y así progresivamente. ¿El resultado? Una progresión temática muy cohesiva cuya estructura parece la de una escalera. Su esquema es el siguiente:

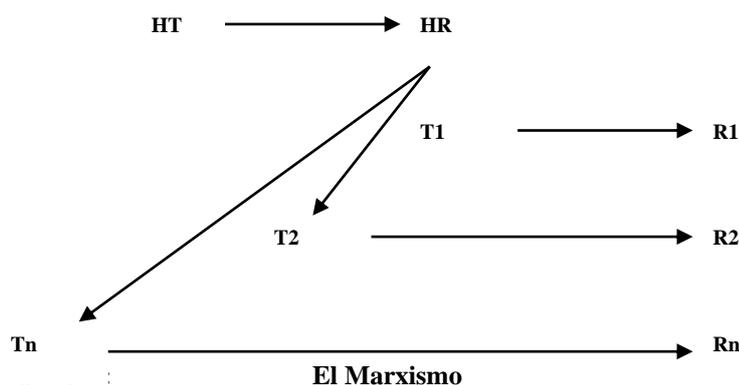


Ejemplo:

Los orígenes de la dinastía incaica están envueltos en leyenda, pero el inicio de la expansión tahuantinsuyana se asocia nítidamente con una figura histórica: Pachacútec Inca Yupanqui. Pachacútec organizó el estado, mejoró la administración y las comunicaciones, levantó fortalezas y templos: en líneas generales, puso los cimientos del poder incaico. **Su obra** debió ser continuada por su sucesor, Túpac Yupanqui. **Este inca** no pudo avanzar mucho la empresa conquistadora porque tropezó con graves dificultades en la expansión del imperio hacia el norte. Tras la muerte de Túpac Yupanqui, asumió el poder Huayna Cápac. Gracias a Huayna Cápac, este Tahuantinsuyo logró una ingente expansión y el poder de los incas llegó a su verdadero apogeo.

Progresión temática derivada

Este modo de la progresión recibe su nombre de que su estructura discursiva es una derivación a partir de un tema mayor o hipertema si. Esta modalidad se recomienda cuando se desea exponer un tema sobre la base de la elucidación de temas derivados que ayudan eficientemente a lograr una comprensión adecuada. Así, el plan del texto empieza con un hipertema (HT) y su hiperrema (HR) correlativo. Sobre la base de esta fijación temática, el texto desarrolla sus ideas de manera derivada. Tal derivación puede seguir varias rutas, pero lo importante es que el texto está gobernado claramente por el hipertema. Ahora bien, el hipertema se puede presentar en el título del texto y no es necesario que se repita explícitamente a lo largo del discurso. Un gráfico posible de esta modalidad es el siguiente:



*El pensamiento de Karl Marx (1818-1883) se fundamenta en tres aspectos que reposan, su vez, en sendas visiones del pasado, el presente y el futuro. **El análisis** de la historia, deudor de la filosofía de Hegel, lo llevó a formular la teoría del materialismo histórico. Concibe la historia como una lucha de clases y postula que su evolución está determinada por las relaciones de producción. **El análisis del presente** es la teoría económica contenida en “El capital”, la obra más importante de*

Marx, y que se basa en el concepto de la plusvalía (esto es, la ganancia generada por el trabajo del obrero, pero que va a engrosar las arcas del capitalista). Por último, en su visión del futuro, Marx apunta al advenimiento de la sociedad comunista, luego de la implantación de la dictadura del proletariado.

2. Cohesión

María Cristina Martínez expresa que la cohesión se establece en el texto relacionando la información vieja con la información nueva para sostener una sucesión discursiva.

Cualquier discusión sobre la cohesión y sus relaciones con la lectura y la escritura debe comenzar, naturalmente, por una definición de este término. Sin embargo, dicha definición no es tan fácil como parece. Con frecuencia, la cohesión ha sido mal definida y empleada sin precisión. Incluso, algunos autores utilizan otras etiquetas para referirse a ella.

Se ve a la cohesión como un aspecto de la coherencia, que se refiere a los medios lingüísticos a través de los cuales la coherencia se despliega en la estructura superficial, en tanto que la coherencia es la vinculación de los significados en la estructura profunda del texto. Pero en lo que todos los autores sí tienden a estar de acuerdo es en que la cohesión y la coherencia están estrechamente ligadas e interactúan.

Principales mecanismos de cohesión

El texto es una unidad semántica constituida por dos planos: el del contenido y el de la expresión. Las ideas están organizadas de acuerdo con una relación lógica que se elabora en el plano del contenido para darles coherencia; para que esto se dé, nos valemos de recursos como pronombres, artículos, conjunciones, desinencias verbales, entre otras, las cuales sirven para relacionar entre sí los distintos componentes del texto.

LA REFERENCIA

Este mecanismo de cohesión relaciona un elemento del texto y otro u otros que están presentes en él o en el contexto situacional. La identificación de los referentes es un aspecto muy importante en la comprensión de los textos, ya que incide en forma directa en el procesamiento de la información.

Se hace referencia cuando **la cohesión se logra utilizando sustitutos textuales para una misma entidad**; y pueden ser: nominales (él, éste, etc.); adverbiales (allí, allá, entonces, etc.); y adjetivales (esto, aquello, etc.). La referencia textual puede ser de dos clases:

Miguel cantó anoche. Él al inicio estuvo nervioso.

Los niños saludaron al Papa. Este les dio bendiciones.

Me iré a trabajar al Cusco. Allá reviviré el pasado de los incas.

Oí una voz que decía: ¡Vete, rápido, ya! Aquello me señaló y dibujó mi gitano destino.

Referencia exofórica: Se presenta cuando un elemento del texto alude a elementos de la realidad o a factores extralingüísticos que no están en el texto sino en el contexto situacional.

Nosotros somos parte esencial de la Universidad Católica.

Nosotros, establece una relación con alguno de los estamentos que hace parte de la Universidad Católica y que no está presente en el texto: estudiantes, profesores, empleados, trabajadores, etc.

Referencia endofórica: Se presenta cuando la relación se establece con un referente que está presente en el mismo texto. Las referencias endofóricas pueden ser de dos tipos:

- **Catáfora:** Se presenta cuando en el interior de un texto se establece una referencia prospectiva, es decir, cuando el sentido de un término depende de otro que aparece posteriormente. Como la referencia catafórica *anuncia algo*, con frecuencia aparece seguida de dos puntos (:) -con expresiones como, por ejemplo, tales como, etc.

Ej.

*Algunos estudiantes basan su amistad en **lo siguiente**: lealtad y respeto.*

“Mis palabras son como las estrellas: nada ocultan”.

- **Anáfora:** De modo general ésta ocurre cuando en el interior del texto se establece una referencia retrospectiva, es decir, cuando un término o palabra se refiere a otro ya mencionado con anterioridad, manteniendo su significado. Usamos pronombres, adverbios, y verbos.

Ej.

*Diego contó que había ido a ver su prima, pero nadie **le** creyó. (**le** se refiere a Diego)*

Entre los caracteres físicos que contribuyen más a hacer que una persona resulte atrayente (o repulsiva) hay algunos que son incontrolables a causa de su predeterminación...

LA SUSTITUCIÓN

De manera general se hace sustitución cuando se usa cuando se recurre a un sinónimo (1), hipónimo (2) o hiperónimo (3) para no repetir un elemento léxico.

-Un señor consultó con el médico: El galeno lo atendió muy bien. (1)

-El viringo mordió al niño. El animal no estaba vacunado. (2)

-Los medios de comunicación influyen en el comportamiento de las personas. La televisión puede resultar perjudicial. (3)

-Por la calle me encontré con un perro muy agresivo, lo vi y corrí. El doberman trató de atacarme, pero felizmente pude escapar. Ese animal es peligrosísimo. (2) (3)

La sustitución de un elemento léxico por otro (o por una expresión), es un mecanismo que nos indica que se ha establecido dentro del texto una relación semántica entre el término sustituido y el sustituto. Se busca así evitar la repetición de un mismo elemento. La sustitución es una relación de tipo anafórico y puede realizarse de dos maneras diferentes: sustitución sinonímica o sustitución por medio de proformas.

La sustitución sinonímica es el reemplazo de un elemento por un sinónimo.

La sustitución por medio de proformas es la que se lleva a cabo cuando una palabra o una oración es reemplazada por un elemento lingüístico cuya función es la de servir de sustituto a ese elemento léxico. Es indispensable en este mecanismo de cohesión que el referente y el sustituto sean correferenciales.

En español, existen proformas pronominales (todos los pronombres), adjetivales, adverbiales, verbales (el verbo hace) y nominales o sustantivas.

Proformas Adverbiales (Ej. allí) que aparecen en el texto después del referente.

Proformas léxicas: Palabras que sirven de comodín. Pueden ser verbales y sustantivos.

Proformas verbales, en este caso el verbo **hacer** puede reemplazar a cualquier otro verbo.

Proformas sustantivas, en este caso existen palabras como cosa, cuestión, etc., que reemplazan a otras.

LA ELIPSIS

Esta forma de cohesión consiste en suprimir la información que está sobreentendida, y que, por lo tanto, el lector puede inferir sin ningún inconveniente. Podemos decir que la elipsis es una manera de sustituir un referente (término elidido) por un elemento cero (\emptyset). Se manifiesta o se concretiza cuando se reemplaza al referente por una coma, evitando su repetición o redundancia, pero que no afecta la comprensión del texto. Sirve como mecanismo de economía y de estilo.

La Elipsis puede ser verbal o nominal.

-“*En Eten, ese día **el cielo** estaba despejado; en Cajamarca, \emptyset estaba oscuro, plomizo*”.

-“*Unos **pensaban** en las vacaciones; otros, \emptyset en el curso de repaso*”.

LA REPETICIÓN O RECURRENCIA

Cada texto debe hablar siempre del mismo tema. Cada oración retoma elementos anteriores para mantener un mismo referente en el texto. La repetición referencial es tal si se repite la misma palabra en un texto.

Sin embargo, no podría repetirse sucesivamente, si el texto continuara, el mismo referente. En todo texto escrito debe existir un equilibrio entre la información nueva y la información conocida, entre los procesos de expansión y de reducción e integración de la información. Así pues, la repetición es más una necesidad textual que una cualidad. Un exceso de ella genera un desequilibrio en el texto.

CONECTORES O MARCADORES TEXTUALES

Con el término *conectores o marcadores textuales* nos referimos a un conjunto de términos que establecen relaciones entre segmentos textuales. Son por ejemplo marcadores discursivos: *además, finalmente, por consiguiente, es decir*. Su función es fundamentalmente la de guiar y ordenar los procesos de interpretación asociados a la comprensión o producción de un texto. Los marcadores del discurso se pueden ver como operadores que añaden estructura al texto y determinan el tipo de relación. Tales relaciones pueden ser de distinta índole: justificación de razonamientos, inferencias, contrariedad de enunciados, secuencias ordenadas de frases, etc.

Los conectores textuales llamados también marcadores del discurso guían la elaboración de inferencias en la comunicación. Martín Zorraquino y Portolés (1999, 4051) expresan que: "*Los marcadores del discurso, son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional - son pues, elementos marginales - y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.*"

Puesto que la comunicación se establece a través de discursos que generan textos orales y escritos, el adiestramiento en su comprensión y producción resulta altamente destacable, a fin de que los estudiantes fortalezcan sus capacidades comunicativas ya desde los primeros años de la Educación Básica Regular.

CLASIFICACIÓN DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Asumiremos en esta investigación, la clasificación de marcadores del discurso elaborada por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro en su obra *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999, 4051-4213) y la clasificación estructurada por Cristina Carmona con información de *La cocina de la escritura* (1995).

Los conectores o marcadores sirven para estructurar el texto y guiar al lector en el descubrimiento del curso del pensamiento del autor, de allí su importancia en la comprensión de textos. Se pueden usar para organizar y relacionar fragmentos relativamente extensos del texto (párrafo, apartado, grupo de oraciones) o fragmentos más breves (oraciones, frases). Se deben usar en todo texto escrito, y suelen colocarse en las posiciones importantes del texto (inicio de párrafo o frase), para que el lector los distinga de un vistazo, incluso antes de empezar a leer, y pueda hacerse una idea de la organización del texto.

De modo análogo, tanto en la comprensión como en la producción de textos, los marcadores del discurso sirven para concatenar e hilvanar las ideas del escritor.

3. Las citas

Se denomina cita al texto, generalmente breve, que se utiliza dentro de otro texto como prueba o razón para analizar, explicar y defender nuestras ideas. **El razonamiento que se haga en base a las citas constituye la parte fundamental de la monografía.**

1. Causas del calentamiento global

El calentamiento global es el “incremento anormal de la temperatura de la tierra debido al aumento del efecto invernadero producido por el aumento de la concentración de gases...” (Ministerio de Educación, 2008, p.242). Este fenómeno ocurre debido al uso de los combustibles fósiles y procesos industriales que llevan una acumulación de gases en la atmosfera. Sin embargo, debemos mencionar que existen otros factores que provocan el calentamiento de la tierra.

Así, otras causales del calentamiento son la lluvia ácida y la disminución de la capa de ozono. La lluvia ácida es una precipitación acuosa que contiene disueltos los ácidos sulfúricos y nítrico producidos, principalmente por la combinación de óxidos de azufre y nitrógeno con la humedad atmosférica (Brack, 2009). Mientras que La destrucción de la capa de ozono tiene su origen en la emisión de sustancias que contienen cloro y bromo, al llegar a la estratosfera reacciona con el ozono y lo destruye formando el fenómeno conocido como *agujero negro de la capa de ozono*.

4. Las referencias bibliográficas

Se conoce como referencias al *listado de fuentes bibliográficas, ordenado alfabéticamente, que sirven para identificar la cita: libro, artículo, informe, etc.*, con suficiente detalle para que otros puedan localizar y consultar las referencias. Es importante anotar que este listado está *constituido solo por aquellos trabajos citados en el texto* y no por todas las fuentes que sirven para profundizar el tema ya que a esto se le denomina bibliografía.

Nosotros usaremos el estilo APA (American Psychological Association) para las referencias bibliográficas; sin embargo, es preciso mencionar que existen otros estilos tales como: Chicago, ISO, Vancouver. Veamos el estilo APA:

a) Para libros

Apellido paterno del autor (es), inicial (es) del nombre. (Año). *Título en letra cursiva*. *Subtítulo en letra cursiva si hubiera* (número de edición a partir de la segunda). Ciudad: Editorial.

Ej.

Covey, S. (1996). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. La revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. México, D.F.: Paidós.

Moreno, J., Marín, F. y Gonzáles, H. (2005). *El calentamiento global*. Madrid: Prentice Hall.

UNESCO. (2010). *Investigaciones e innovaciones para la calidad de la educación*. París: Fimart.

Ortega, J. (1996). La poesía de Antonio Cisneros. En A. Cisneros, *Poesía reunida (1961 - 1992)*. (pp. 09 - 17) Lima: Editora Perú.

López, M. (Dir). (2009). *Realidad y ficción en Rojo y Negro*. Recuperado de http://www.nuevorden.net/q_28.html

b) Para artículo en revista

Apellido del autor(es), coma, inicial(es) del nombre. (mes, año). Título del artículo en letra normal. *Título de la revista en letra cursiva, número de la revista en letra cursiva*, páginas separadas por guión en letra normal y punto.

Ej.

Bueno, A., Chávez, C. y Estribano, S. (2008). Efecto invernadero. *Revista Española de Investigaciones Climáticas*, 45(73), p. 219 – 223.

c) Para publicaciones en internet

Apellido del autor, inicial (es) del nombre. (Año). Título del artículo en letra normal. *Nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número de la revista en letra cursiva*, páginas separadas por guión en letra normal. Recuperado de **<http://www>**

Ej.

Bueno, A., Chávez, C. y Estribano, S. (2008). Efecto invernadero. *Revista Española de Investigaciones Climáticas*, 45(73), p. 219 – 223. Recuperado de **http://www.reis.cis.es/PDF/reis_056_12.pdf**

III. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

- Escribe los primeros párrafos de tu trabajo; para ello, elige de entre tus fichas, aquellas que traten sobre el primer aspecto de tu monografía (ver sumario o esquema de tu plan de investigación). Emplea citas.
- En la redacción de tu texto, emplea la progresión temática y los mecanismos de cohesión.
- Escribe las referencias bibliográficas de tu monografía.

IV. EVALUACIÓN

- Emplea la progresión temática y los mecanismos de cohesión en la textualización de su trabajo monográfico.
- Usa citas en la redacción del cuerpo de la monografía.
- Referencia correctamente fuentes de investigación en su monografía.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) **Básica**

- Chin, B. (2010). *Cómo hacer una gran investigación documental*. México D.F.: Limusa
- De los Heros, R. M. (Coord.) (2008). *Comunicación 5*. Lima: Santillana.
- Grupo Editorial Norma. (2003). *Nexos 3. Comunicación, Lenguaje y Literatura*. Lima: Norma.
- Wamuz Gonzales, K. R. (2001). *La investigación en el aula. Un proceso natural de aprendizaje*. Lima: Tarea

2) **Especializada**

- Alvitres, V., Fupuy, J. y Chambergó, A. (2001). *La investigación bibliográfica. Procedimientos para enseñar a organizar la monografía*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.
- Gatti Murriel, C. y Wiese Rebagliati, J. (2002) *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*. Rosario: Homosapiens.

VI. ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN

Relectura del material distribuido

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.	UGEL	:	Chiclayo.
2.	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	:	Sabiduría de Dios
3.	GRADO Y SECCIÓN	:	5° Grado
4.	AREA CURRICULAR	:	Comunicación
5.	DIRECTOR	:	Gustavo R. Cumpa Carvallo
6.	DOCENTE	:	Jaime Espinoza Cruzado
7.	FECHA	:	16/11/2012

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Revisión – corrección: ortografía, gramática y adecuación.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

Competencia(s)		
<p>Revisa los textos expositivos y argumentativos, aplicando estrategias (autointerrogación, relectura); además corrige y reescribe, utilizando reglas ortográficas y gramaticales.</p>		
SABER HACER (Capacidades)	SABER CONOCER (Conocimientos)	SABER SER/SABER CONVIVIR (Actitudes)
<ul style="list-style-type: none"> Emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales. Revisa la coherencia de las expresiones (relación lógico – semántica, significado sin ambigüedades) Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para corregir el texto que produce (Ort. de la letra: b –v, g – j, c – s – z; acentuación y tildación: general y diacrítica; puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto y aparte; concordancia gramatical: Art – Sust. –Adj., sujeto - verbo). Revisa la adecuación lingüística al destinatario. (Adecuación del léxico, empleo del registro (informal, formal), adecuación de la estructura gramatical). Corrige y escribe la versión final. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión y corrección Reflexión sobre la coherencia, cohesión, adecuación y ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce sus errores. Asume con respeto la corrección textual.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> Emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales. Revisa la coherencia de las expresiones Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales. Revisa la adecuación lingüística al destinatario. Corrige y escribe la versión final. 	
Evidencias	<ul style="list-style-type: none"> Borrador de la monografía revisada y corregida. 	

Duración de la sesión	90 minutos
-----------------------	------------

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Presentación del propósito y motivación.	Saludamos cordial y amablemente. Se distribuye el material impreso elaborado. El profesor presenta los aprendizajes esperados y enuncia el propósito de la sesión. El docente predispone para la clase mediante un texto corregido. Pide a los estudiantes que describan lo que observan. Luego anota las ideas que van surgiendo en la pizarra. Distribuye tarjetas con la estrategia S-Q-A (Lo que sé – Lo que quiero saber – Lo que aprendí), solicita que escriban en la columna 1 y 2.	Saludo Expresión oral Texto para motivación inicial. S-Q-A (KWL)	10'
Problema(s) del contexto	Un estudiante lee la cuarta parte del problema del contexto en voz alta. El profesor lee el texto anímicamente. Enfatiza en las preguntas ¿Qué saberes y estrategias aplicar para revisar y corregir el texto? ¿Cómo saber si los párrafos están bien contruidos? ¿La ayuda de nuestros compañeros puede resultar valiosa?	Expresión oral Preguntas	15
Análisis de saberes previos.	Los estudiantes responden a las interrogantes ¿Qué se entiende por revisión y corrección de un texto? ¿Qué aspectos se deben corregir en un texto? ¿Para qué revisamos los textos? ¿Qué conocimientos son necesarios al momento de corregir un texto? El docente busca que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que harían ellos al momento de revisar y corregir.	Preguntas Pizarra Plumones	15'
Gestión del aprendizaje (Apropiación y aplicación).	Los estudiantes leen activamente el material distribuido. El profesor invita a que utilicen la técnica del subrayado y señalen los aspectos que no entienden. Estudiantes y profesor leen a la vez, partes del material impreso. Explica y resuelve algunas dudas de los estudiantes y orienta en las <i>actividades y tareas para llevar a cabo una buena revisión y corrección</i> de la monografía. El docente orienta a los estudiantes en la reflexión sobre el uso de la letra b – v, g – j, c – s – z, acentuación y tildación: general y diacrítica; puntuación: uso de la coma, punto y coma, dos puntos, punto y aparte; y a la concordancia gramatical: Art – Sust. –Adj., sujeto – verbo) y adecuación.		20'
	El profesor hace una dinámica y relata una experiencia sobre la revisión de escritos. El docente pide que intercambien los borradores de su monografía (o algunos párrafos). Los estudiantes hacen las correcciones al texto de su compañero(a). Luego los retornan a sus		20'

	autores. El profesor absuelve las dudas que vayan surgiendo.		
Metacognición	Los estudiantes responden a las interrogantes: ¿Te han quedado claras las actividades para revisar y corregir? En cuanto a los conocimientos gramaticales y ortográficos crees que tienes una buena base, ¿cuáles son tus logros y en qué necesitas mejorar?		5'
Evaluación y socialización de evidencias	Los estudiantes reflexionan y evalúan si las correcciones que hizo el compañero a su texto son válidas. Para terminar el profesor invita a que los estudiantes culminen con redacción de su monografía en su domicilio. Además, invita a realizar las actividades complementarias y en lo posible recomienda comprar la <i>Ortografía de la lengua española</i> (2010) y a descargar los documentos compartidos a través del <i>grupo de Facebook</i> , con propósitos de mejora.		5'

V. EVALUACIÓN

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	TECNICA	INSTRUMENTO	EVIDENCIA
Revisión - corrección: ortografía, gramática y adecuación. <ul style="list-style-type: none"> • Emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales. • Revisa la coherencia de las expresiones • Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales. • Revisa la adecuación lingüística al destinatario. • Corrige y escribe la versión final. 	Observación sistemática	Ficha de observación. Lista de cotejo	Borrador de la monografía revisada y corregida
Actitudes: <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce sus errores. • Asume con respeto la corrección textual. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes positivas
Actitud de comportamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Llega a la hora indicada (Es puntual) • Practica hábitos de higiene en su presentación personal. • Es ordenado en sus actividades y mantiene el orden en clase. • Cumple las normas de la I.E. • Participa en las actividades que programa la I.E. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes favorables

<ul style="list-style-type: none"> • Es perseverante en la ejecución de las tareas de su proyecto. • Cuida su cuerpo y su espíritu. • Cuida el entorno. • Maneja adecuadamente los recursos naturales. • Disfruta de la naturaleza. • Cuida la higiene del aula. 			
--	--	--	--

VI. BIBLIOGRAFÍA

1) **Básica.**

González, M. D. et al. (2005). *Canal. Comunicación 4*. Lima: Vicens Vives
 Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*.
 Madrid: Espasa Calpe.

2) **Especializada**

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó

Ilich, E. y Morales, O. A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8(026), pp. 333 – 345. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602607.pdf>

Yomha, J., Barreyro, J. P., Bechis, M. S. y Molinari, C. (2010). Procedimientos de revisión de textos expositivos: ¿son algunos textos mejores que otros para la comprensión? *Anuario de investigaciones*. [Online]. 17, pp. 327-332. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100077&lng=es&nrm=iso

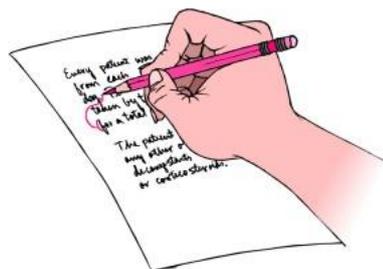
Revisión y corrección: ortografía, gramática y adecuación

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- ✓ Emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales.
- ✓ Revisa la coherencia de las expresiones (relación lógico – semántica, significado sin ambigüedades)
- ✓ Utiliza las reglas ortográficas y gramaticales para corregir el texto que produce (Ort. de la letra: b –v, g – j, c – s – z; acentuación y tildación: general y diacrítica; puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, punto y aparte; concordancia gramatical: Art – Sust. –Adj., sujeto - verbo).
- ✓ Revisa la adecuación lingüística al destinatario. (Adecuación del léxico, empleo del registro (informal, formal), adecuación de la estructura gramatical).
- ✓ Corrige y escribe la versión final.

CONOCIMIENTOS:

- ❖ Coherencia, cohesión, adecuación, corrección y otras propiedades del texto.
- ❖ Estrategias de revisión y corrección: relectura, autointerrogación, empleo de un colaborador.



I. PROBLEMA(S) DEL CONTEXTO/ ANÁLISIS DE SABERES PREVIOS

[... Continuación. Cuarta parte de nuestro problema del contexto]

Ahora que tenemos escritos los párrafos, las citas y las referencias hechas de forma coherente y cohesionada ¿Qué saberes y estrategias aplicar para revisar y corregir el texto? ¿Cómo saber si los párrafos están bien contruidos? ¿La ayuda de nuestros compañeros puede resultar valiosa? Reflexionemos.

¿Qué se entiende por revisión y corrección de un texto?

.....

¿Qué aspectos se deben corregir en un texto?

.....

¿Para qué revisamos los textos?

.....

¿Qué conocimientos son necesarios al momento de corregir un texto?

.....

II. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (APROPIACIÓN Y APLICACIÓN)

Así como la textualización es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha puesto en el plan, **la revisión se orienta a mejorar la textualización** la cual ha quedado fijada en el borrador. En esta etapa denominada: **revisión y corrección**, se cumplen tareas como la lectura atenta del borrador (**relectura**) y la respuesta a interrogantes (**autointerrogación**).

La finalidad de esta etapa es encontrar casos de incoherencia, problemas de cohesión, falta de adecuación y detectar errores ortográficos y gramaticales. Recuérdese que el plan elaborado anteriormente nos sirve de guía. En ese sentido, estas son las preguntas básicas que se deben responder:

- ¿Hay coherencia entre los diferentes apartados del texto?
- ¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad?
- ¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia?
- ¿Se emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales?
- ¿Los párrafos están organizados en torno a una idea temática con sus respectivas ideas de desarrollo?
- ¿Se cumple con el propósito comunicativo del texto expositivo?
- ¿Las palabras empleadas están escritas correctamente?
- ¿Se ha puntuado correctamente cada uno de los párrafos?
- ¿Existe concordancia gramatical en cada una de las oraciones construidas?
- ¿El registro empleado es el más adecuado?
- ¿Sintácticamente las expresiones están bien construidas y adecuadas al posible lector?

En esta etapa de la revisión y corrección el estudiante compara el texto escrito (borrador) con el contenido del plan de investigación (especialmente con los objetivos) tratando de adaptar el texto y de mejorarlo. Revisando fundamentalmente la organización y secuencia de los párrafos a fin de determinar si la intencionalidad del autor se está cumpliendo.

Por tanto, las estrategias que se pueden aplicar son: la relectura, la autointerrogación y la revisión del escrito por un colaborador si fuese posible.

La relectura. Consiste en leer el borrador construido tomando distancia con respecto al escrito (asumir el papel de revisor crítico del texto), tratando de determinar el cumplimiento de las propiedades textuales: coherencia, cohesión, adecuación, intencionalidad, entre otras.

La autointerrogación. Con la finalidad de revisar el texto es importante hacerse un conjunto de preguntas, las mismas que no servirán de guías para mejorar la redacción del escrito. Estas interrogantes deben estar relacionadas directamente con las propiedades o características textuales.

Por otro lado, **la socialización del texto o revisión por un colaborador**, constituye, también, una buena estrategia para la corrección textual, esta consiste en entregar a un amigo o compañero de clase, el borrador del texto para que le haga las correcciones y nos alcancen las sugerencias respectivas. Sin embargo, cuando no se puede entregar el texto para que alguien lo corrija, una manera práctica de corregir un texto es mediante la ***lectura en voz alta***. Esta estrategia ha sido empleada por el escritor Gustave Flaubert para quien una frase alcanza la perfección su pasa la prueba musical, es decir, si al ser leída en voz alta encanta al oído; si algo chirría en ella el pensamiento resulta confuso e incorrecto y la expresión debería ser rehecha de principio a fin.

Actividades o tareas para llevar a cabo una buena revisión y corrección

1. Fíjate bien en el sentido lógico (coherencia) de cada una de las partes del texto.
2. Corrige aquellas expresiones poco entendibles o que presentan ambigüedades.
3. Verifica si los mecanismos de referencia han sido empleados correctamente.
4. Presta atención al uso apropiado de los conectores o marcadores textuales, reemplaza por otros conectores aquellos que han sido mal aplicados.
5. Observa y analiza si los párrafos han sido contruidos en torno a una idea temática (idea principal) con sus respectivas ideas de desarrollo (ideas secundarias) y siguiendo las estructuras expositivas.
6. Aplica correctamente reglas ortográficas y gramaticales para corregir el texto, prestando especial atención a la Ortografía de la letra: b – v, g – j, c – s – z; acentuación y tildación: general y diacrítica; puntuación: uso de la coma, punto y coma, dos puntos, punto y aparte; y a la concordancia gramatical: Art – Sust. – Adj., sujeto - verbo).
7. Elimina aquellas redundancias o repeticiones de palabras o expresiones, tratando de obtener un texto fluido y adecuado.
8. Verifica si el registro empleado es el más adecuado.
9. Ten en cuenta que cada una de los términos o palabras sean adecuados para que sean entendidos por el lector o destinatario.
10. Atiende a la estructura oracional y corrige aquellas oraciones demasiado complejas si fuese necesario.

III. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

- Los estudiantes intercambian sus textos con un compañero o colaborador.
- Los estudiantes hacen anotaciones sobre coherencia, cohesión, adecuación (destinatario, registro), corrección ortográfica y gramatical dando sugerencias para mejorar la escritura de sus textos.
- El profesor complementa y sugiere otras ideas de mejora de los textos.
- Los estudiantes reescriben sus textos, considerando las sugerencias hechas por los estudiantes y el profesor.

IV. EVALUACIÓN

Ficha de revisión y corrección

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1) **Básica**

Gonzalez, M. D. et al. (2005). *Canal. Comunicación 4*. Lima: Vicens Vives
 Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

2) **Especializada**

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó
 Ilich, E. y Morales, O. A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8(026), pp. 333 – 345. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602607.pdf>

Yomha, J., Barreyro, J. P., Bechis, M. S. y Molinari, C. (2010). Procedimientos de revisión de textos expositivos: ¿son algunos textos mejores que otros para la comprensión? *Anuario de investigaciones*. [Online]. 17, pp. 327-332. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100077&lng=es&nrm=iso

3) ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Lectura complementaria: *Estructuras expositivas*.

Lectura complementaria: Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

I. DATOS INFORMATIVOS:

1. UGEL	:	Chiclayo.
2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	:	Sabiduría de Dios
3. GRADO Y SECCIÓN	:	5° Grado
4. AREA CURRICULAR	:	Comunicación
5. DIRECTOR	:	Gustavo R. Cumpa Carvallo
6. DOCENTE	:	Jaime Espinoza Cruzado
7. FECHA	:	16/11/2012

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Edición: presentación formal

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

Competencia(s)		
Edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso.		
SABER HACER (Capacidades)	SABER CONOCER (Conocimientos)	SABER SER/SABER CONVIVIR (Actitudes)
<ul style="list-style-type: none"> Edita el texto para hacerlo atractivo. Cuida la presentación formal del texto (márgenes, tipo de letra, sangrías, párrafos, etc.) Distribuye proporcionalmente los elementos paratextuales. 	<ul style="list-style-type: none"> Edición. Exposición y socialización del trabajo monográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> Es creativo en la edición de la monografía. Comparte sus conocimientos y experiencias.
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> Edita el texto para hacerlo atractivo. Cuida la presentación formal del texto Distribuye proporcionalmente los elementos paratextuales. 	
Evidencias	<ul style="list-style-type: none"> Versión final de monografía. 	
Duración de la sesión	45 minutos	

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Presentación del propósito y motivación.	Reiteramos el saludo cordial. El profesor presenta los aprendizajes esperados y enuncia el propósito de la sesión, tratando de sensibilizarlos por el proceso final de la monografía y que tengan claridad en las metas. El docente predispone para la clase mediante la presentación de imágenes relacionadas con constructores dando los acabados de una casa. El profesor hace la reflexión a través del ejemplo ilustrativo de la construcción de una casa, el cual es análogo a la escritura: Los planos, la cimentación (equivalente al acopio de información y organización de ideas), la edificación, las columnas, muros, techos; los acabados. Los acabados vendrían a ser en la escritura la <i>edición del texto</i> . El docente solicita comentarios de los estudiantes.	Saludo Expresión oral Imágenes Comentarios	10'

Problema(s) del contexto	Un estudiante lee la quinta y última parte del problema del contexto en voz alta, luego el docente relee y orienta las preguntas. ¿Cómo se hace la edición de un texto? ¿Un procesador de textos puede resultar de utilidad? ¿Qué procesos encierra la edición de un texto académico?	Preguntas Reflexión	5
Análisis de saberes previos.	Los estudiantes leen las interrogantes: ¿Qué se entiende por edición de un texto? ¿Qué aspectos comprende la presentación formal de un texto? Enseguida escriben sus respuestas en el material distribuido. Luego a través del <i>brainstorming</i> grupal, reflexionan juntos (profesor – estudiante) y anotan los aportes en la pizarra.	Preguntas Pizarra Plumones	5
Gestión del aprendizaje (Apropiación y aplicación).	El profesor con la participación activa del estudiante explica y reflexiona sobre la presentación formal de los textos. Ambos, leen el material impreso en voz alta de manera compartida.	Participación activa	10'
	Los estudiantes precisan las acciones que ejecutarán al editar su texto. Los que tienen portátiles en el aula empiezan a editar su monografía usando las herramientas del procesador de textos. Releen y revisan la presentación formal.	Portátil Lápices	10'
Metacognición	El profesor pide que comparen el proceso de escritura seguido hasta hoy con sus experiencias de escritura anteriores. Hace un balance. Los estudiantes proponen ideas para evitar el plagio y asumen compromisos de mejora.	Expresión oral	5'
Evaluación y socialización de evidencias	El profesor observa los textos de algunos estudiantes; a continuación, motiva a lograr el nivel máximo de desempeño: el nivel estratégico en la escritura de su producto o evidencia. Por último, solicita que envíen el archivo digital a su email para la respectiva autorización de impresión y sustentación.	Producto	5'

V. EVALUACIÓN

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO	EVIDENCIA
Edición: presentación formal. <ul style="list-style-type: none"> • Edita el texto para hacerlo atractivo. • Cuida la presentación formal del texto Distribuye proporcionalmente los elementos paratextuales.	Observación sistemática		Versión final de la monografía.

<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es creativo en la edición de la monografía. • Comparte sus conocimientos y experiencias. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes positivas
<p>Actitud de comportamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llega a la hora indicada (Es puntual) • Practica hábitos de higiene en su presentación personal. • Es ordenado en sus actividades y mantiene el orden en clase. • Cumple las normas de la I.E. • Participa en las actividades que programa la I.E. • Es perseverante en la ejecución de las tareas de su proyecto. • Cuida su cuerpo y su espíritu. • Cuida el entorno. • Maneja adecuadamente los recursos naturales. • Disfruta de la naturaleza. • Cuida la higiene del aula. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes favorables

VI. BIBLIOGRAFÍA

1) Básica:

Chin, B. (2010). *Cómo hacer una gran investigación documental*. México D.F.: Limusa.

7.2. Especializada:

De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel

Niño Rojas, V. M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Edición: presentación formal

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Edita el texto para hacerlo atractivo.
- Cuida la presentación formal del texto (márgenes, tipo de letra, sangrías, párrafos, etc.)
- Distribuye proporcionalmente los elementos paratextuales.

CONOCIMIENTOS:

- ❖ Edición.
- ❖ Exposición y socialización del trabajo monográfico.

I. PROBLEMA(S) DEL CONTEXTO/ ANÁLISIS DE SABERES PREVIOS

[... Continuación. Quinta y última parte de nuestro problema del contexto]

Si te has dado cuenta, ya tenemos el borrador de la monografía; incluso ya la hemos revisado y corregido. ¿Cómo se hace la edición de un texto? ¿Un procesador de textos puede resultar de utilidad? ¿Qué procesos encierra la edición de un texto académico? Veamos.

¿Qué se entiende por edición de un texto?

.....

¿Qué aspectos comprende la presentación formal de un texto?

.....

II. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (APROPIACIÓN Y APLICACIÓN)

En esta etapa denominada EDICIÓN, al texto previamente corregido se le da un diseño y distribución atractivos con el propósito de captar la atención de los lectores. En la actualidad con el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), el uso de aplicaciones informática permite otorgar al texto un mejor diseño y presentación. Recuerda que la presentación influye en la manera en que será juzgado el trabajo.

Normalmente, una de las tareas que se hace es la distribución proporcional y equilibrada de los elementos paratextuales como: colocar negritas y cursivas, incorporar ilustraciones acordes con el contenido del texto, distribución en columnas. Sin embargo, existen otros modos de editar cuando no se usan medios tecnológicos.

Se considera elementos paratextuales a todo aquello que va junto al texto de forma periférica. Algunos autores lo denominan marcas o pistas tipográficas. **Paratexto es una palabra técnica con la que se denomina a todo lo que está impreso en las páginas iniciales y finales del escrito académico.** En el caso de los textos académicos,

precisamente de la monografía está constituido por la **dedicatoria, agradecimiento, epígrafe, índice o sumario, glosario**. Entre otros tenemos:

- Letra capital, uso de mayúsculas.
- Uso de tipos de letras, tamaños de letras, cursivas, negritas.
- Subrayados, enmarcados o sombreados.
- Colores de texto.

Para una correcta edición de los textos, debemos responder a las siguientes preguntas:

- ¿El texto se ha distribuido en forma equilibrada?
- ¿Los márgenes son los adecuados?
- ¿Se han utilizado colores e imágenes en forma racional?
- ¿Se distinguen claramente los títulos y subtítulos?
- El texto, de manera general, ¿invita a la lectura?

Exposición del trabajo monográfico

Después de terminar con la preparación de tu trabajo una de las tareas importantes es socializar tu investigación, esto quiere decir que debes prepararte para comunicarlo o presentarlo a un público, a través de una exposición. Para ello puedes elaborar apoyos visuales (diapositivas, papelógrafos, diagramas, etc.) y secuenciar el orden de tu exposición a través de fichas o guion de disertación.

En esta etapa, se trata de defender tu trabajo, ten en cuenta que por el sólo hecho de haberle dedicado tiempo a su construcción, ahora tu eres el experto que domina el tema y que estás dispuesto a absolver cualquier duda o interrogante que te hagan sobre tu tema trabajado.

III. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

- Los estudiantes editan sus textos usando una aplicación informática.
- Los estudiantes revisan la presentación formal de su monografía
- Los estudiantes envían el trabajo monográfico al profesor para revisión final y autorización de impresión.

IV. EVALUACIÓN

Rúbrica e instrumento de evaluación de la monografía.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) Básica.

Grupo Editorial Norma. (2003). *Nexos 3. Comunicación, Lenguaje y Literatura*. Lima: Norma.

Wamuz Gonzales, K.R. (2001). *La investigación en el aula. Un proceso natural de aprendizaje*. Lima: Tarea

2) Especializada

Niño Rojas, V.M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

I. DATOS INFORMATIVOS:

1. UGEL	:	Chiclayo.
2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	:	Sabiduría de Dios
3. GRADO Y SECCIÓN	:	5° Grado
4. AREA CURRICULAR	:	Comunicación
5. DIRECTOR	:	Gustavo R. Cumpa Carvallo
6. DOCENTE	:	Jaime Espinoza Cruzado
7. FECHA	:	23/11/2012

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: La argumentación.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

Competencia(s)		
Redacta textos expositivos y argumentativos, teniendo en cuenta su superestructura y macroestructura (estructura formal y contenido), organizando las ideas y comunicando sus opiniones, y puntos de vista, bien fundamentados, empleando estructuras expositivas y argumentativas, considerando las propiedades textuales.		
SABER HACER (Criterios)	SABER CONOCER (Conocimientos)	SABER SER/SABER CONVIVIR (Actitudes)
<ul style="list-style-type: none"> Comprende el concepto y características de la argumentación. Establece semejanzas y diferencias entre el texto expositivo y el texto argumentativo, teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, elaborando un cuadro comparativo. Distingue los tipos de argumentos. Reconoce la tesis, los argumentos y la conclusión en textos selectos. Escribe tipos de argumentos (ejemplo, causal, analógico, autoridad y deductivo) dadas unas tesis o enunciados generalizados. 	<ul style="list-style-type: none"> La argumentación. El texto argumentativo. Tipos de argumentos: Ejemplos, analogía, autoridad, causales, de forma deductiva, de forma inductiva. El ensayo. ¿Cómo se define la tesis en la escritura de un ensayo? Ejemplos de tesis. 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra disposición favorable hacia el trabajo. Es perseverante en la ejecución de las tareas.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> Se apropia del concepto de argumentación. Distingue los tipos de argumentos. Reconoce tesis – argumentos – conclusiones en textos selectos. 	
Evidencias	<ul style="list-style-type: none"> Dominio teórico de la argumentación (mapa conceptual) 	
Duración de la sesión	135 minutos	

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Presentación del propósito y motivación.	Saludamos cordial y amablemente. El profesor presenta los aprendizajes esperados y enuncia el propósito de la sesión, tratando de sensibilizarlos por el proceso y que tengan claridad en las metas. El docente predispone para la clase mediante referencias al razonamiento de Sherlock Holmes. Hace la reflexión solicitando comentarios de los estudiantes.	Saludo Expresión oral Biografía del personaje Sherlock H.	10'
Problema(s) del contexto	El profesor lee el problema del contexto relacionado con el logro de una meta, luego invita a leerlo en forma individual. Seguidamente, orienta las preguntas ¿Cómo convertir tu monografía en un ensayo? ¿Cómo expresarías (defenderías) tu posición? ¿Cómo lograrías convencer a tu destinatario para que esté de acuerdo con lo que dices? ¿Qué tipo de texto crees que debemos escribir cuando queremos dar nuestra opinión o punto de vista y convencer a nuestro lector o destinatario?	Expresión oral Lectura	5'
Análisis de saberes previos.	Los estudiantes escriben sus respuestas a las interrogantes: <i>Menciona los aspectos o partes de tu tema sobre los que te gustaría opinar, ¿Consideras importante investigar primero, luego dar tu opinión? ¿Imagina que te preguntan en la calle sobre delincuencia juvenil, la crisis europea, el ingreso a las universidades? ¿Qué dirías? ¿Sabes distinguir entre argumentos y apreciaciones subjetivas?</i> Los estudiantes participan socializando sus respuestas y uno de ellos anota los aportes en la pizarra.	Interrogantes Pizarra Plumones	15
Gestión del aprendizaje (Apropiación y aplicación).	Los estudiantes leen activamente el material distribuido. El profesor invita a que utilicen la técnica del subrayado y escriban notas al margen sobre los aspectos que no entienden. El profesor junto con los estudiantes lee y comenta en forma oral algunas secciones del material elaborado. El profesor explica y orienta el proceso de argumentar, los tipos de argumentos, la necesidad de encontrar falacias y la importancia de la validez de los argumentos.	Lectura Lápices Resaltadores	30'
	Los estudiantes establecen diferencias entre argumentar y opinar, entre texto expositivo y argumentativo. En los textos que forman parte del material distribuido, subrayan la tesis, reconocen los argumentos y la conclusión. Los estudiantes ensayan la escritura de argumentos (ejemplo, causal, analógico, autoridad, etc.) dadas unas tesis o enunciados generales.	Material impreso Texto seleccionado de <i>Ciencia y</i>	40

	El profesor muestra un ejemplo de ensayo; pide que subrayen la tesis, los argumentos y la conclusión.	<i>Desarrollo de Mario Bunge</i>	
Metacognición	Responden a las interrogantes: ¿Cómo se plantean los argumentos? ¿Para qué sirve argumentar en lugar de dar una simple opinión? ¿En qué situaciones necesitarás argumentar? ¿Te resulta fácil comunicar tus ideas y convencer al que te lee o escucha?	Interrogantes	10'
Evaluación y socialización de evidencias	Los estudiantes comparten con sus compañeros las respuestas a las actividades de aplicación 1 y 2. Para terminar el profesor invita a que los estudiantes revisen la escritura de su monografía. Es decir, si predomina la exposición o la argumentación o a lo mejor otras estructuras discursivas como la narración o descripción. Pide además que releen el material de clase para reforzar sus conocimientos.	Expresión oral Pizarra Plumones	25'

V. EVALUACIÓN

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO	EVIDENCIA
<p>La argumentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del concepto de argumentación. • Distingue los tipos de argumentos. • Reconoce tesis – argumentos – conclusiones en textos diversos. 	Producciones o tareas	Lista de cotejo	Mapa conceptual
<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra disposición favorable hacia el trabajo. • Es perseverante en la ejecución de las tareas. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes positivas
<p>Actitud de comportamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acepta las críticas de los demás. • Valora la opinión de los demás. • Comparte sus conocimientos y experiencias. • Muestra disposición cooperativa y democrática. • Muestra entusiasmo y dedicación al trabajar. • Ayuda a sus compañeros. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes favorables

VI. BIBLIOGRAFÍA

1) Básica.

González, M. D. et al. (2005). *Canal. Comunicación 4*. Lima: Vicens Vives
Grupo Editorial Norma. (2003). *Nexos 3. Comunicación, Lenguaje y Literatura*.
Lima: Norma.

2) Especializada

Niño Rojas, V. M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tardiff, E. y Brizee, A. (2011). Tips and examples for writing Thesis Statements. Recuperado de <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/545/01/>

Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós

Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Zubiría Samper, J. (2006a). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

La argumentación

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- ✓ Comprende el concepto y características de la argumentación.
- ✓ Establece semejanzas y diferencias entre el texto expositivo y el texto argumentativo, teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, elaborando un cuadro comparativo.
- ✓ Distingue los tipos de argumentos.
- ✓ Reconoce la tesis, los argumentos y la conclusión en textos selectos.
- ✓ Escribe tipos de argumentos (ejemplo, causal, analógico, autoridad y deductivo) dadas unas tesis o enunciados generalizados.

CONOCIMIENTOS:

- ❖ La argumentación.
- ❖ El texto argumentativo.
- ❖ Tipos de argumentos: Ejemplos, analogía, autoridad, causas, deductiva, inductiva.
- ❖ El ensayo.
- ❖ ¿Cómo se define la tesis en la escritura de un ensayo?
- ❖ Ejemplos de tesis.

I. PROBLEMA(S) DEL CONTEXTO/ ANÁLISIS DE SABERES PREVIOS

Problema del contexto (lograr una meta):

En las clases anteriores hemos construido una monografía. Ahora, Te imaginas ¿Cómo convertir tu monografía en un ensayo? ¿Cómo expresarías (defenderías) tu postura? ¿Cómo lograrías convencer a tu destinatario para que esté de acuerdo con lo que dices? Nuestro mundo de hoy está lleno de información, muchas veces nos cuesta mucho tomar una decisión sobre lo que nos resultaría mejor. Necesitamos optar por puntos de vista claros y contundentes. En consecuencia, ¿qué tipo de texto crees que debemos escribir cuando queremos dar nuestra opinión o punto de vista y convencer a nuestro lector o destinatario? Primero, aprendamos sobre la argumentación, los tipos de argumentos que hay que escribir y la escritura de la conclusión. Esto, a la vez te servirá para mejorar tu monografía, incluyendo las estructuras de la argumentación. Veamos:

Menciona los aspectos o partes de tu tema sobre los que te gustaría opinar.

.....

.....

¿Consideras importante investigar primero, luego dar tu opinión?

.....

.....

¿Imagina que te preguntan en la calle sobre delincuencia juvenil, la crisis europea, el ingreso a las universidades? ¿Qué dirías?

.....

.....

¿Sabes distinguir entre argumentos y apreciaciones subjetivas?

.....

.....

II. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (APROPIACIÓN Y APLICACIÓN)

¿Qué es la argumentación? o ¿qué se entiende por argumentar? Para Weston (2011) argumentar es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una idea. Entiéndase que estas razones, pruebas o argumentos convencen o persuaden al lector. Ahora bien, los argumentos se pueden reducir a premisas y conclusiones; las premisas son las razones y las conclusiones son la síntesis de lo que se probó y que se derivan de las premisas. Los argumentos para convencer al lector se dirigen a la razón, a la afectividad y a la voluntad para hacer algo.

Según el Centro Virtual Cervantes CVC (2013), se entiende por argumentación a la expresión de un punto de vista razonado, ya sea a través de una palabra, de un enunciado o de un texto. Se persigue con ella influir en la opinión, la actitud o el comportamiento del destinatario. Al respecto Zubiría (2006, p. 106) afirma que “las ideas hay que argumentarlas, de lo contrario no pasarían de ser opiniones”; más adelante, el indicado autor menciona que quien argumenta, sustenta, justifica o apoya una idea deberá encontrar causas, pruebas o razones que justifiquen su idea. Por otro lado, hay que saber diferenciar entre opinión y argumentación. La opinión es interesada, subjetiva, personal y busca un interés y un beneficio.

Además, como considera también el CVC (2012), en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, saber argumentar constituye una de las habilidades más complejas en el dominio de la competencia comunicativa. Para su aprendizaje no solo se requiere conocer el esquema estructural propio de un texto argumentativo sino también ser capaz de persuadir al interlocutor, así como de interpretar el punto de vista hacia el que se orienta un discurso. Para ello convendrá trabajar aspectos diversos de la lengua tales como: la selección léxica, el orden de las palabras en la oración, los lugares comunes o tópicos de los que se parte, o la inferencia de lo no dicho.

El texto argumentativo

Es un tipo de texto muy frecuente en los usos orales y escritos de la lengua; forman parte de nuestra vida cotidiana, ya que se manifiesta a través de géneros como a) las discusiones o deliberaciones (emitir juicios, pedir explicaciones, dar consejos o recomendaciones, “poner peros”, buscar pros y contras ante determinadas actitudes o acontecimientos); b) los debates y las tertulias en los medios de comunicación; c) los artículos, editoriales, las páginas de opinión y los artículos de crítica, en la prensa; d) la publicidad; e) el mundo jurídico; f) la política, etc. Sin embargo, *a parte de estos textos cotidianos, están aquellos que se manejan dentro de la vida académica, dentro de los procesos de creación y difusión del conocimiento, sea científico, filosófico, didáctico, etc.* En consecuencia, **los textos argumentativos académicos son los que van a servir para difundir el conocimiento y los pareceres que sobre él tienen las personas que trabajan con ello, los filósofos, los científicos, los académicos, los docentes, los estudiantes universitarios, etc.** en ellos existe una estructura básica: la tesis (idea que plantea y defenderá el autor), los argumentos (opiniones y datos fundamentados que justifican la tesis) y la conclusión (resumen de todo lo dicho)

Su finalidad es exponer y rebatir opiniones e ideas, convencer, persuadir sobre algo a alguien. Apela a la razón, a los sentimientos y emociones en las personas. Ej. Ensayo.

Tipos de argumentos

- **Argumentos mediante ejemplos**

Son aquellos que ejemplifican lo dicho en la tesis, señalando casos específicos en los cuales se comprueba lo que se dijo. Es la forma de argumentar más común. Ej.

La comida rápida es mala para la salud. Así, por ejemplo, las papas fritas contienen demasiada grasa, el pollo frito y las hamburguesas tienen alto nivel de colesterol y grasas saturadas.

- **Argumentos por analogía**

Son aquellos que, en vez de multiplicar ejemplos para apoyar una generalización, pasan de un caso o ejemplo específico a otro. Ej.

La sociedad del conocimiento exige a la educación de hoy una renovación constante. En esta línea Zubiría (2006a) ha encontrado que la escuela ha sido -y todavía hace esfuerzos por permanecer- como una institución monolítica, anquilosada, tradicional y conservadora en nuestro tiempo. De este mismo modo, la producción de textos ha sido vista por muchos años como producto de la inspiración y de personas con talento especial para la escritura. Entendida así, la escritura no era más que el terror para los estudiantes; sin embargo, hoy en día con los avances en teoría lingüística, ha pasado a constituirse en un proceso sistemático, necesario en todo quehacer educativo.

- **Argumentos a través de autoridad**

Son aquellos que recurren o citan a una fuente bien informada e imparcial en la medida de lo posible. Por lo general son expertos en el tema con criterio de autoridad (experiencia, conocimiento, reflexión, investigación). Ej.

Amnistía internacional afirma que en el Perú se violan los derechos humanos.

- **Argumentos causales**

Son aquellos que se refieren a los motivos que llevan a que se produzca el enunciado o tesis. Sustentan hechos, causas o situaciones que anteceden y explican el origen de alguna situación. Ej.

Tesis: los familiares de los pacientes no deben llevar comida a los hospitales.

Argumentos:

- *Las dietas de los enfermos deben estar prescritas médicamente.*
- *Los hospitales no son ambientes adecuados para ingerir alimentos.*

- **Argumentos de forma deductiva**

Un argumento es deductivo cuando la primera premisa es mayor que la segunda y que la conclusión. Si están correctamente formulados esta clase de argumentos están en condiciones de garantizar la certeza probatoria. Recurren a una ley general para apoyar un caso más particular. La forma clásica de este tipo de razonamiento es el silogismo. Ej.

Rafael es un ser humano, por tanto, tenía que morir.

*Los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios hablan bien el inglés.
Julissa es estudiante de la I.E.P. Sabiduría de Dios.
Luego Julissa habla bien el inglés.*

- **Argumentos de forma inductiva**

Los argumentos pertenecientes a este grupo se usan en los distintos escenarios de la vida familiar, laboral, científica, educativa. Las premisas deben ser sólidas, pertinentes y veraces, pero aún así la conclusión puede no estar absolutamente probada. Ej.

Es época de intenso frío y no conviene que te resfríes esta es una buena razón para convencerte que no salgas.

El ensayo.

El ensayo se puede definir como un escrito en prosa, generalmente breve, que expone con rigor sistemático, con hondura, madurez y sensibilidad, una interpretación personal sobre cualquier tema, sea filosófico, científico, histórico, literario, etc.

Todo ensayo se caracteriza por presentar:

- Una *estructura libre*, sintética y suele ser de extensión relativamente breve.
- Una *variedad temática*; pues en ellos se pueden exponer ideas de toda clase: filosóficas, científicas, morales, estéticas, literarias, etc.
- Un *tono variado*, que responde a la manera particular con que el autor ve e interpreta el mundo, la vida, la naturaleza, los seres humanos y a sí mismo.
- *Interpretación personal*: Generalmente el ensayo contiene rasgos subjetivos de su autor y el tratamiento de su tema refleja juicios críticos personales.
- *Estilo ameno*: La exposición del tema debe hacerse de manera agradable, ágil y atractiva para el lector.

¿Cómo se define la tesis en la escritura de un ensayo? (adaptado de Tardiff y Brizee, 2011).

1. Determina qué tipo de ensayo estás escribiendo

- **Un ensayo analítico** divide el tópico, asunto o idea en sus partes o componentes, evalúa el asunto o idea y presenta esta división y evaluación a la audiencia.
- **Un ensayo expositivo** explica algo a la audiencia.
- **Un ensayo argumentativo** plantea una tesis sobre un tópico y justifica esta tesis con evidencia específica. La tesis puede ser una opinión, una propuesta de política, una evaluación, una aserción de causa/efecto o una interpretación. ***El objetivo del ensayo argumentativo es convencer a la audiencia de que la tesis planteada es verdadera, con base en la evidencia dada.***

Si estás escribiendo un texto que no cae dentro de una de estas tres categorías (por ejemplo, un texto narrativo), formular la tesis –planteamiento del problema– en alguna parte del primer párrafo será de gran ayuda para el lector.

2. Tu formulación de la tesis debe ser específica, debe cubrir solamente lo que planteas discutir en tu ensayo y debe ser apoyado o explicado con evidencia específica.
3. La formulación de la tesis generalmente aparece al final del primer o segundo párrafo del ensayo.
4. Tu tema puede cambiar en la medida que escribes, por lo tanto, es posible que necesites revisar tu formulación inicial para verificar que refleje exactamente lo que se está desarrollando en el ensayo.

EJEMPLOS DE FORMULACIONES DE TESIS- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ejemplo de una tesis analítica

Un análisis del proceso de admisión a la Universidad revela un desafío disyuntivo a los consejeros estudiantiles: aceptar a los estudiantes con los puntajes más altos o aceptar a los estudiantes con antecedentes extracurriculares sólidos.

El ensayo que sigue debería:

- a. Explicar el proceso de admisión a la Universidad.
- b. Explicar el desafío disyuntivo que enfrentan los consejeros estudiantiles.

Ejemplo de una tesis expositiva

La vida diaria de un estudiante regular se caracteriza por el tiempo que se gasta estudiando, asistiendo a clases y socializando con sus pares académicos.

El ensayo que sigue debería:

Explicar cómo los estudiantes gastan su tiempo estudiando, asistiendo a clase y socializando con sus pares académicos.

Ejemplo de una tesis argumentativa

A los estudiantes de Bachillerato se les debe requerir que tomen un año de trabajo de proyectos de servicio a la comunidad antes de ingresar a la Universidad para incrementar sus niveles de madurez y de concientización global.

El ensayo que sigue debería:

Presentar un argumento y presentar las sustentaciones y evidencias que apoyen la tesis planteada de que “los estudiantes de Bachillerato deberían dedicarse a proyectos de servicio comunitario antes de entrar a la Universidad”.

III. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1. Reconozca la estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusión) en los siguientes textos:

Texto 1:

El uso del masculino genérico en determinados mensajes produce ambigüedades y confusiones que pueden dar lugar a la discriminación y a la ocultación de la mujer. Observemos un ejemplo: "Los hombres de esta empresa son buenos profesionales". Si hay mujeres en la plantilla, no se encuentran reflejadas, o cuando menos, quedan ocultas. Nada cuesta decir que "esta empresa cuenta con grandes profesionales". Se demuestra aquí que la causa del sexismo lingüístico no se halla en la propia lengua, sino en el uso que se hace ella. Por tanto, su fin es sencillamente una cuestión de voluntad para interiorizar la evidencia de que si las mujeres ocupan espacios que antes no ocupaban, y si realizan funciones que antes no realizaban tendrán que nombrarse, y eso supone cambios en el lenguaje que ni los prejuicios, la inercia, o el peso de las reglas gramaticales interiorizadas deben obstaculizar o impedir.

Fuente: Eroski Consumer (2005)

Texto 2:

El acto solidario de la donación de órganos

Si bien los trasplantes se han convertido en una práctica habitual, aún persisten fuertes temores en la población para donar órganos. Lograr su superación es la clave para aumentar el número de los dadores solidarios que hacen falta para salvar miles de vidas. Las razones que dificultan la decisión de ser donante son múltiples. En muchos casos, arraigan en convicciones de índole

religiosa, moral o filosófica que cuestionan la donación. En otros, se fundan en el temor a la existencia de traficantes de órganos, o en la desconfianza en el sistema de salud, que llevan a pensar que alguien podría no ser asistido bien o a tiempo para obtener sus vísceras. También está el caso frecuente de quienes no pueden sentirse solidarios en el momento en que atraviesan el dolor por la muerte de un ser querido, que es cuando se les requiere que dispongan la entrega de los órganos para prolongarle la vida a otro ser humano. Es preciso, entonces, que se aclaren algunas cuestiones. Primero, que la complejidad del procedimiento de ablación y trasplante, en el que intervienen varios equipos médicos altamente especializados, torna muy improbable la existencia de circuitos clandestinos. Segundo, que la necesaria compatibilidad entre donante y receptor también aleja la posibilidad de manipulaciones que pudieran derivar en muertes “a pedido”. La última cuestión es la más compleja. Porque hasta el presente, aunque alguien haya manifestado expresamente su voluntad de donar, es a la familia a la que se consulta en el momento en que aquélla puede efectivizarse. Y tal consulta llega en un momento crucial, en general poco propicio para las reflexiones profundas, máxime si tienen que llevar a la toma de una decisión rápida. Cuando esté vigente el consentimiento presunto previsto en la ley, que implica que sólo deba manifestarse expresamente la negativa a donar, muchos de estos problemas se evitarán. Mientras tanto, las campañas públicas deben esclarecer sobre la naturaleza de los procedimientos técnicos, para disipar fantasmas. Pero, esencialmente, deben apuntar a que se tome conciencia de lo que significa salvar otra vida. Porque para decidirlo en un momento límite es menester que la idea se haya considerado y discutido previamente, con calma y en profundidad. Nadie está exento de que la vida a salvar pueda ser la propia o la de un ser querido. Por eso debería destacarse que es más fácil lamentar el no haber consentido una donación a tiempo que arrepentirse por haberlo hecho.

(Clarín. *Opinión*. Viernes 26 de julio de 2002)

2. Escribe un argumento con ejemplos, uno causal, uno analógico, uno de autoridad y uno deductivo para las siguientes tesis o enunciados generalizados.
 - El Estado Peruano debe apoyar a los jóvenes con talento ya que ...
 - La Selección Peruana de Fútbol no avanzó a ubicarse mejor en la tabla de posiciones porque ...
 - Sin ejercicios continuos no es posible desarrollar el pensamiento ...
 - No se debe hacer ejercicios fuertes después de haber consumido alimentos ya que ...
 - Las habilidades intelectuales superiores no garantizan el éxito en la vida porque ...

IV. EVALUACIÓN

Actividad de aplicación 1, 2.

Mapa conceptual

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Básica.

Eroski Consumer (2005). Las palabras pueden discriminar. *Consumer*. Recuperado de <http://revista.consumer.es/web/es/20050201/miscelanea1/69507.php>

Gonzalez, M. D. et al. (2005). *Canal. Comunicación 4*. Lima: Vicens Vives

Grupo Editorial Norma. (2003). *Nexos 3. Comunicación, Lenguaje y Literatura*. Lima: Norma.

Especializada

Niño Rojas, V. M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tardiff, E. y Brizee, A. (2011). Tips and examples for writing Thesis Statements. Recuperado de <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/545/01/>

Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós

Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Zubiría Samper, J. (2006a). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

VI. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Relectura del material

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 07

I. DATOS INFORMATIVOS:

1. UGEL	:	Chiclayo.
2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA	:	Sabiduría de Dios
3. GRADO Y SECCIÓN	:	5° Grado
4. ÁREA CURRICULAR	:	Comunicación
5. DIRECTOR	:	Gustavo R. Cumpa Carvallo
6. DOCENTE	:	Jaime Espinoza Cruzado
7. FECHA	:	30/11/2012

II. TÍTULO DE LA SESIÓN: Del texto expositivo al texto argumentativo.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS:

Competencia(s)		
<p>Redacta textos expositivos y argumentativos, teniendo en cuenta su superestructura y macroestructura (estructura formal y contenido), organizando las ideas y comunicando sus opiniones, y puntos de vista, bien fundamentados, empleando estructuras expositivas y argumentativas, considerando las propiedades textuales.</p> <p>Revisa los textos expositivos y argumentativos, aplicando estrategias (autointerrogación, relectura); además corrige y reescribe, utilizando reglas ortográficas y gramaticales.</p> <p>Edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso.</p>		
SABER HACER (Capacidades)	SABER CONOCER (Conocimientos)	SABER SER/SABER CONVIVIR (Actitudes)
<ul style="list-style-type: none"> Convierte el texto expositivo en texto argumentativo, cambiando la intencionalidad. Planteamiento de la tesis. Presentación de los argumentos y empleo de tipos de argumentos. Presentación de la conclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> Conversión del texto expositivo (monografía) en texto argumentativo (ensayo). Intencionalidad, estructura y marcas significativas de los textos expositivo y argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Asume con responsabilidad y perseverancia el traspaso del texto expositivo al argumentativo.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> Hace una introducción al tema y lo contextualiza. Plantea la tesis de manera clara y contundente. Establece la tesis con dos o más aspectos claros y diferenciados que revelan opinión Emplea modalizadores discursivos Aplica los tipos de argumentos o estructuras argumentativas en la redacción de un ensayo. Relaciona las ideas a través de los mecanismos de cohesión. Evalúa la pertinencia de los argumentos. Plantea la conclusión en coherencia conceptual con la tesis. 	
Evidencia(s)	<ul style="list-style-type: none"> Ensayo 	
Duración de la sesión	135 minutos	

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Presentación del propósito y motivación.	Saludamos cordial y amablemente. Se distribuye el material impreso elaborado. El profesor presenta los aprendizajes esperados y enuncia el propósito de la sesión. El docente predispone para la clase mediante la lectura de..., algunos estudiantes hacen comentarios.	Saludo Expresión oral	10'
Problema(s) del contexto	Un estudiante lee el reto o desafío, que está en el material impreso, en voz alta. ¿Sabes cómo convertir la monografía en un ensayo? ¿Sabes cómo se plantea una tesis? ¿Cómo se escriben los argumentos? ¿Y cómo se enuncia la conclusión?	Expresión oral	5'
Análisis de saberes previos.	Los estudiantes dan respuesta a las interrogantes: <i>La intención del texto expositivo es... mientras que el texto argumentativo busca... ¿Cuáles son las semejanzas entre el texto expositivo y el texto argumentativo? Mencione Ud. los principales conectores o marcadores textuales que se emplean para argumentar.</i> Se socializan algunas respuestas y se anotan las ideas más pertinentes de los participantes en la pizarra.	Interrogantes Pizarra Plumones	15
Gestión del aprendizaje (Apropiación y aplicación).	Los estudiantes leen activamente el material distribuido. El profesor invita a que utilicen la técnica del subrayado o escriban notas al margen sobre los aspectos que no entienden. Estudiantes y profesor leen el material impreso. El profesor explica a través del ejemplo propuesto, resuelve algunas dudas de los estudiantes y orienta lo que se hace para convertir un texto expositivo en uno argumentativo.	Material impreso Lápiz Resaltadores	30'
	El profesor hace una dinámica y relata una experiencia sobre la importancia de escribir ensayos. Los estudiantes empiezan a transformar su texto expositivo en argumentativo; teniendo en cuenta la intencionalidad, la superestructura y los modalizadores discursivos. Buscan plantear un enunciado general u oración afirmativa, luego presentan los argumentos que desarrollen el enunciado, finalmente hace un resumen de los principales puntos de desarrollo que provoque la reflexión en el destinatario. El profesor sugiere que busquen la novedad en la monografía a fin de que planteen la tesis y la defiendan.	Expresión oral Portátil Papel bond Bolígrafos	40
Metacognición	El profesor orienta a los estudiantes en la reflexión. Responden a las interrogantes: ¿Cómo han experimentado la escritura de un ensayo? Sabes qué hacer para escribir un	Interrogantes	10'

	ensayo. En cuanto al ensayo cuáles son tus logros y en qué necesitas mejorar.		
Evaluación y socialización de evidencias	<p>El profesor evalúa el ensayo empleando la rúbrica de evaluación del ensayo.</p> <p>Orienta y resuelve dudas de los estudiantes en cuanto a la conversión de textos.</p> <p>El profesor motiva a los estudiantes que han ido lento para que se comprometan a completar su ensayo y enviarlo al email del docente.</p> <p>El profesor comenta y deja en manos del delegado de aula los instrumentos de evaluación de la monografía y el ensayo para su revisión y mejorar sus productos globales.</p>	<p>Rúbrica de evaluación</p> <p>Ensayo</p> <p>Instrumentos de evaluación de productos globales.</p>	25'

V. EVALUACIÓN

DESEMPEÑOS INTEGRALES (CRITERIOS) E INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO	EVIDENCIA
<p>Del texto expositivo al texto argumentativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace una introducción al tema y lo contextualiza. • Plantea la tesis de manera clara y contundente. • Establece la tesis con dos o más aspectos claros y diferenciados que revelan opinión • Emplea modalizadores discursivos • Aplica los tipos de argumentos o estructuras argumentativas en la redacción de un ensayo. • Relaciona las ideas a través de los mecanismos de cohesión. • Evalúa la pertinencia de los argumentos. • Plantea la conclusión en coherencia conceptual con la tesis. 	Observación sistemática	Rúbrica de evaluación	Ensayo
<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume con responsabilidad y perseverancia el traspaso del texto expositivo al argumentativo. 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes positivas
<p>Actitud de comportamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acepta las críticas de los demás. • Valora la opinión de los demás. • Comparte sus conocimientos y experiencias. • Muestra disposición cooperativa y democrática. • Muestra entusiasmo y 	Observación sistemática	Lista de cotejo	Actitudes favorables

dedicación al trabajar.			
• Ayuda a sus compañeros.			

VI. BIBLIOGRAFÍA

1) Básica

Gonzalez, M. D. et al. (2005). *Canal. Comunicación 4*. Lima: Vicens Vives
 Grupo Editorial Norma. (2003). *Nexos 3. Comunicación, Lenguaje y Literatura*.
 Lima: Norma.

2) Especializada

Álvarez, T. (2010). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de secundaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41, 11-31
 recuperado de

<http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf>

Álvarez, T., Perelló, D. y Pintos, M. (2007). De cómo convertir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas. *Didáctica (lengua y literatura)*, 19, 31 – 46.

Mesía Marino, Y. L. (2008). *Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: un estudio en un centro preuniversitario*. (Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/468/MESIA_MARINO_YLSE_FALTA_ARTICULACION.pdf?sequence=1

Del texto expositivo al texto argumentativo

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- ✓ Convierte el texto expositivo en texto argumentativo, cambiando la intencionalidad.
- ✓ Convierte el texto expositivo en texto argumentativo, cambiando la intencionalidad.
- ✓ Plantea la tesis.
- ✓ Presenta los argumentos y emplea tipos de argumentos.
- ✓ Presenta la conclusión.

CONOCIMIENTOS:

- ❖ Conversión del texto expositivo (monografía) en texto argumentativo (ensayo).
- ❖ Intencionalidad, estructura y marcas significativas de los textos expositivo y argumentativo.

I. PROBLEMA(S) DEL CONTEXTO/ ANÁLISIS DE SABERES PREVIOS

Problema del contexto (lograr una meta):

Ahora sí, ha llegado el momento de convertir la monografía en un ensayo. ¿Sabes cómo lograrlo? ¿Sabes cómo se plantea una tesis? ¿Cómo se escriben los argumentos? ¿Y cómo se enuncia la conclusión?

Complete:

La intención del texto expositivo es....., mientras que el texto argumentativo busca.....

¿Cuáles son las semejanzas entre el texto expositivo y el texto argumentativo?

.....
.....

Mencione Ud. los principales conectores o marcadores textuales que se emplean para argumentar.

.....
.....

II. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (APROPIACIÓN Y APLICACIÓN)

1. Del texto expositivo al texto argumentativo.

Respecto al texto expositivo y argumentativo se puede afirmar que: “Aunque no existe un límite preciso entre el esquema expositivo y el argumentativo, se diferencian, especialmente por el propósito y el tratamiento que se da a la información, en uno y otro caso” (Niño, 2008, p. 214). En tal sentido, podemos expresar que, así como existen diferencias, también se dan semejanzas; ya que ambos esquemas se basan en el procesamiento de la información; es decir, argumentar exige exponer.

Una de las principales diferencias entre el texto expositivo y el argumentativo es: **el propósito o intención comunicativa**. Por un lado, el texto expositivo busca explicar conocimientos sobre un campo o área del saber sin estar de acuerdo con lo que se dice o afirma, mejor dicho, sin “pretender compromisos de adhesión”. Mientras que el texto argumentativo va más allá de la simple exposición o explicación de conocimientos; ya que este busca “formular razones para sustentar una verdad o plantear una opinión, a fin de convencer al lector para que acepte nuestro punto de vista y se adhiera a él” (Niño, 2008, p. 215). Por otro lado, si bien es cierto que, tanto el texto expositivo como el argumentativo tienen idéntica **estructura**: introducción, desarrollo, conclusión. Sin embargo, el texto argumentativo parte de una afirmación general denominada tesis, que luego se tendrá que probar o defender y refutar (contradecir, rechazar) aquellos argumentos que pueden ir en contra de lo que se propone; enseguida en la parte central se presentan los argumentos que apoyan o sustentan la tesis; “al final se debe concluir con la reafirmación del planteamiento que se hizo al inicio.” (Niño, 2008, p. 215).

Estas diferencias son las que usaremos para convertir un texto expositivo en un texto argumentativo. Veamos:

La conversión de un texto expositivo en argumentativo exige fundamentalmente **cambiar la intención**; es decir de *explicar o dar a conocer* determinado tema se pasará a *convencer, persuadir o demostrar*. Entendiéndose que convencer, persuadir o demostrar constituye el propósito e intención principal del texto argumentativo. Este tránsito se concretiza a nivel de discurso en un conjunto de regularidades o particularidades textuales. De otro lado, no existe formas discursivas exclusivas del texto expositivo o del argumentativo, sino que en muchas ocasiones comparten y combinan sus formas. Este último enunciado nos conduce a sustentar que lo que determina el tipo de texto es la intención, es decir la finalidad última para lo que ha sido construido; en tal sentido todos los demás fenómenos lingüísticos y textuales se establecen en función del tipo de texto.

En la actual sociedad consumista, resulta decisivo mostrar este proceso de conversión de textos y diferenciación entre explicación del conocimiento científico de la opinión y persuasión porque se aporta a la formación de habilidades del pensamiento superior de los estudiantes.

ASPECTOS	TEXTO EXPOSITIVO	TEXTO ARGUMENTATIVO
Intención o propósito	Explicar, dar a conocer, exponer, aclarar.	Convencer, persuadir, demostrar, opinar, defender, rebatir.
Superestructura	Introducción – desarrollo – conclusión	Tesis – argumentos – Conclusión.
Esquemas mentales o formas discursivas	Definición, descripción, enumeración, problema – solución (pregunta – respuesta), cronológica, comparación – contraste (semejanzas y diferencias), clasificación, ilustración.	Ejemplos, analogía, autoridad, causales, de forma deductiva, de forma inductiva.

Modalizadores discursivos (introducen la subjetividad y actitud del redactor, el punto de vista, la adhesión, incertidumbre o el rechazo).	---	En mi opinión, Desde mi punto de vista, a nuestro entender, Creemos, nosotros consideramos que...,
Conectores o marcadores textuales	Propios de las formas discursivas expositivas	Según..., como refiere..., ... encontró que, [el autor] indica que..., ... señala que..., [el autor] considera o afirma que... (argumento de autoridad).
Ámbitos	De divulgación (Destinados al máximo número de personas) De ámbito especializado (terminología técnica o científica)	

2. Ejemplo ilustrativo [tomado de Álvarez, Perelló y Pintos (2007)]

Texto expositivo:

La sequía en España

El agua, soporte fundamental de la vida humana y de los ecosistemas, es un recurso natural renovable de extrema importancia. Determinadas características de los ecosistemas españoles como las topográficas –elevadas pendientes del país– y climáticas –el clima mediterráneo predomina en un 80% aproximado del territorio–; unidas a deficiencias en la planificación (localización de actividades en zonas con escasez, desatención a la calidad, etc.), han motivado un «marco» especialmente insostenible en el uso de los recursos hídricos.

Técnicamente, se habla de sequía cuando ha transcurrido un plazo de tiempo superior a dos años en los que ha llovido un 40% por debajo de la media. El agua es uno de los principales problemas medioambientales de España, con un clima que se caracteriza por la irregularidad espacial y temporal de las precipitaciones. De los últimos 80 años, 32 han sido secos o muy secos (todo ello sin olvidarnos [sic] que «las sequías son cíclicas»).

Pese a todo, no podemos olvidar que la demanda de agua «per cápita» en España es de 900 m³ por habitante y año, muy por encima de la media europea, que se sitúa en los 662m³ y ello a pesar de su menor disponibilidad relativa. El mayor consumo de agua, tanto subterránea como superficial; actualmente se riegan en España más de tres millones de hectáreas que equivalen al 7% de la superficie nacional, y al 13% de la superficie agraria útil. En el consumo por Comunidades Autónomas destacan cinco comunidades: Andalucía, Aragón, Cataluña, Valencia y Castilla y León, que consumen prácticamente las tres cuartas partes del recurso.

La escasez de precipitaciones se achaca, a menudo, al cambio climático. Sin embargo, no hay evidencias claras de que sea así, en España. Aquél sólo se está notando en que las precipitaciones son ahora mucho más variables. Se produce un efecto de «paradoja estadística» porque la media de precipitaciones es la misma que la de hace unos años; si bien en la actualidad es menos previsible. Hay unos años en los que llueve mucho y otros en los que apenas lo hace. El cambio climático, no obstante, se concreta en el aumento de temperatura, pues, desde la década de los sesenta del pasado siglo, la temperatura media peninsular ha aumentado un grado centígrado. Esta subida también ha podido afectar a la humedad del suelo. Así, pues, el problema que tiene España es que,

aunque dispone de buenas infraestructuras, no se realiza un correcto uso y gestión del agua. Hay mucho despilfarro. Sin duda, la solución pasa por la Educación Ambiental.

Texto argumentativo:

¿Existe sequía en España?

Desde hace unos años, nos están bombardeando con el tema de la sequía en nuestro país. Tras este fin de semana (marzo 2006), ¿qué dirán los sevillanos? Toda Sevilla inundada en pocas horas, y ¡nos siguen hablando de sequía!

Acaso cuando te has levantado, al ir al lavatorio ¿tu grifo no daba agua?; unos 40 millones de españoles hacen lo mismo que tú, y sigue saliendo. Pero ¿de dónde sale tanta agua? El verano pasado se decía que el índice de agua en los pantanos era alarmante; pese a ello, hemos seguido lavándonos y según nuestros políticos despilfarrando agua, y hoy por hoy, los últimos datos hablan de un 56% de llenado, cifra más que aceptable, pero supuestamente ¿sigue sin llover? Puesto que nuestras reservas de agua han crecido en este año, puede ser o que con las diversas campañas nos han concienciado y hemos cerrado el grifo mientras nos enjabonábamos, o que la alarma creada ya no tiene suficientes argumentos.

Tal vez podríamos atribuir dicha alarma a los intereses comerciales de las empresas embotelladoras de agua, ya que en época de sequía sus ventas se ven incrementadas, por el temor de la gente a las restricciones, lo que les aporta pingües beneficios ¿cómo no les va a interesar que sigamos hablando de sequía?

La realidad es que España tiene un clima privilegiado, y con suficiente agua para todo, y aunque de vez en cuando haya un periodo más escaso en precipitaciones, esto no significa que nos encontremos en época de sequía, sino que debemos aprender a almacenar y gestionar correctamente los recursos.

III. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

Lea el texto expositivo (monografía) que ha elaborado, luego transfórmelo en un texto argumentativo (ensayo) cambiando la intencionalidad, la estructura y las marcas lingüísticas textuales.

IV. EVALUACIÓN

Rúbrica de evaluación del ensayo

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Básica

González, M. D. et al. (2005). *Canal. Comunicación 4*. Lima: Vicens Vives
Grupo Editorial Norma. (2003). *Nexos 3. Comunicación, Lenguaje y Literatura*. Lima: Norma.

Especializada

Álvarez, T. (2010). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de secundaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41, 11-31 recuperado de

<http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf>

Álvarez, T., Perelló, D. y Pintos, M. (2007). De cómo convertir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas. *Didáctica (lengua y literatura)*, 19, 31 – 46.

Mesía Marino, Y. L. (2008). *Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: un estudio en un centro preuniversitario*. (Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/468/MESIA_MARINO_YLSE_FALTA_ARTICULACION.pdf?sequence=1

VI. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Estimado estudiante: Hemos llegado hasta el final de nuestro proceso. ¡Felicitaciones! En la siguiente clase, expondrás los textos que has escrito ante tus compañeros. No olvides preparar tu exposición y verificar tu plan de investigación.

CONCLUSIONES

1. Las competencias de escritura académica se constituyen cada vez más en saberes esenciales que los estudiantes de educación secundaria deben desarrollar para desempeñarse y enfrentar con éxito las nuevas prácticas letradas propias de la disciplina en los estudios de educación superior. Para atender esta demanda y ejercer con calidad (eficacia y eficiencia) la gestión del proceso didáctico, los docentes necesitan concatenar la planificación (diseño), la ejecución y la evaluación. En tal sentido, la presente investigación es pertinente y relevante para los profesores del área de comunicación y de otras áreas curriculares; así como para los responsables de la gestión de los procesos pedagógicos de la Institución Educativa Sabiduría de Dios y en general para los profesores y las instituciones de educación secundaria que conforman el sistema educativo peruano.
2. La enseñanza aprendizaje de las competencias de producción de textos académicos en la I.E.P. Sabiduría de Dios presenta las siguientes características: en planificación didáctica, se valora la preparación de actividades destinadas al aprendizaje activo, la preparación de materiales, la claridad y sencillez del material de estudio, la elaboración de instrumentos de planificación. En ejecución didáctica, se considera que la mediación de la clase debe sustentarse en la relación interpersonal profesor-estudiante basada en la escucha activa, la resolución de dudas, la participación activa, la empatía, el trato equitativo, la motivación, la claridad en la explicación, la metacognición, el clima de confianza y respeto; el seguimiento a las investigaciones, la relación con otras áreas, la ejecución del proceso productivo de textos. En evaluación, se valora la autoevaluación y coevaluación, la entrega oportuna de resultados, la evaluación permanente, la síntesis de la clase, la comunicación oportuna de criterios e indicadores, la diversidad de instrumentos que se emplea, la valoración de trabajos y el asesoramiento.

3. El diagnóstico de saberes y determinación del nivel de desempeño arroja que los estudiantes presentan dificultades para expresarse académicamente por escrito. Así pues, en planificación textual se encontró que los estudiantes elijen un tema general sin una delimitación precisa, no tienen un propósito claro, ni del tipo de texto y estructura a construir, no consideran a la audiencia. Los estudiantes enlistan sus ideas en viñetas sin relación entre ellas, los párrafos poseen escasa unidad temática. En textualización se halló que no se escribe la tesis, se escribe sobre otra temática distinta a la planteada, las ideas se presentan como un conglomerado con poca claridad argumentativa, los estudiantes no plasman sus ideas en párrafos solo plantean un listado, no consideran la superestructura, la secuenciación de ideas y cohesionado es parcial; el manejo de fuentes documentales es el nivel más crítico, ya que se desconoce un estilo para las citas y referencias; se desconoce la argumentación, se tiene un dominio limitado de las palabras clave. En revisión-corrección se detectó el uso inadecuado de los marcadores textuales, no se tiene precisión en la relación lógico semántica, la utilización de reglas ortográficas y gramaticales atraviesa una situación difícil porque no se emplea correctamente las letras, no se colocan las tildes y los signos de puntuación, hay fallas en la concordancia gramatical, se presentan digresiones, los estudiantes no dan importancia a la revisión y corrección de borradores. En edición se encontró que los estudiantes desconocen o no otorgan importancia a la presentación formal de los textos. Esto se evidenció en los estudiantes, porque no se respondió o no se intentó resolver las actividades de escritura por desconocimiento o insuficiencias en el dominio conceptual elemental. Asimismo, se evidenció actitudes negativas hacia la composición de textos escritos.
4. La enseñanza aprendizaje de la escritura de textos académicos en educación secundaria implica habituar gradualmente a los estudiantes en prácticas letradas formales; así pues, los saberes previos relacionados con las competencias comunicativas básicas y de escritura de textos o discursos, influyen en la consolidación de competencias de producción de

textos académicos, ya que estas requieren a su vez, de un buen dominio teórico y aplicativo. En tal sentido, el conocimiento teórico fragmentado que se enseña en la educación secundaria resulta ser insuficiente para lograr textos coherentes, cohesionados, adecuados y de cierta calidad.

5. El diseño del modelo didáctico encapsula la formulación de las competencias de producción de textos académicos sobre la base del proceso productivo textual que integra las fases de planificación, textualización, revisión-corrección y edición, considerando los hallazgos de la evidencia empírica, las bases teórico científicas interdisciplinarias que sustentan esta investigación con relación a lo planteado por el Ministerio de Educación en materia de producción de textos escritos. El diseño del modelo didáctico tiene sustento en el enfoque comunicativo textual con perspectiva cognitiva, socioformativa y sociocultural bajo las orientaciones epistemológicas del pensamiento complejo. La estructura del modelo didáctico está integrada por los fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos, las características de los componentes (sujetos, los elementos del proceso (niveles de dominio, resultados de aprendizaje, aprendizajes esperados, indicadores). Asimismo, el modelo didáctico vincula los eslabones de la didáctica: planificación, ejecución y evaluación, así como la explicitación de los instrumentos de planificación, los componentes, la secuencia didáctica, la metodología, los recursos e instrumentos. La secuencia didáctica comprende las siguientes fases: a) presentación del propósito y motivación, b) problemas del contexto, c) análisis de saberes previos, d) gestión del aprendizaje (apropiación y aplicación), e) metacognición y f) evaluación y socialización de evidencias. Como evidencias de la implementación del modelo didáctico cada estudiante construyó una monografía sobre un tema de elección libre; luego la monografía se la transformó en ensayo, siguiendo determinadas prescripciones discursivas. La implementación del modelo didáctico se ejecutó en el área de Comunicación, tercer trimestre, 2012, con los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la

Institución Educativa Particular Sabiduría de Dios, Ciudad Eten, Chiclayo.

6. Las competencias que se formularon, ejecutaron y evaluaron fueron: a) planifica la producción de textos expositivos y argumentativos, eligiendo un tema, determinando el propósito comunicativo y los objetivos; además genera ideas y organiza la información en función del tema que abordará; b) redacta textos expositivos y argumentativos, teniendo en cuenta su superestructura y macroestructura (estructura formal y contenido), organizando las ideas y comunicando sus opiniones, y puntos de vista, bien fundamentados, empleando estructuras expositivas y argumentativas, considerando las propiedades textuales; c) revisa los textos expositivos y argumentativos, aplicando estrategias (autointerrogación, relectura); además corrige y reescribe, utilizando reglas ortográficas y gramaticales; d) edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso. Las actitudes que se desarrollaron preferentemente fueron: la responsabilidad, la perseverancia, la disposición favorable hacia el trabajo, la comunicación constante con el profesor, la disposición cooperativa, el entusiasmo y la dedicación al trabajo.
7. La aplicación del modelo didáctico generó una nueva experiencia de aprendizaje en los estudiantes a través del desarrollo de competencias, con base en los problemas del contexto, a través de la metodología del taller. La mediación del aprendizaje puso énfasis en el asesoramiento y guiado del estudiante en base a una relación profesor- alumno, cordial, de convivencia armónica, de motivación constante y de respeto, dado que la escritura de textos académicos sistematiza especificidades lingüísticas de cierta complejidad. El modelo didáctico ha permitido encontrarle mayor sentido y utilidad a las reglas ortográficas y gramaticales, ya que la mera ejercitación no basta para un buen desempeño en escritura. De igual modo, la revisión y corrección constructiva de borradores permite una mayor efectividad comunicativa escrita. Por otro lado, la edición de los

textos tiene un rol preponderante en el contexto de la sociedad actual mediada por las TIC.

8. El modelo didáctico resulta ser una herramienta intelectual eficaz para plantear soluciones interdisciplinarias a problemas pedagógicos, ya que permite vincular los aportes teóricos de carácter antropológico, psicológico, sociológico, pedagógico a la aplicación de los conocimientos alcanzados en lingüística textual, pragmática, análisis del discurso, sociolingüística, psicolingüística, para la consecuente mejora de la intervención pedagógica; conexión, que desde el paradigma de la complejidad tiene mayor demanda actualmente.
9. Enseñar a escribir textos de tipo académico es un proceso sistémico que implica aprender a elaborar un plan, a gestionar la información, a aplicar los mecanismos de textualización como referencia y correferencia, elipsis, sustitución, progresión y conexión, revisando y reescribiendo borradores, considerando los aspectos morfosintácticos y ortográficos desde la perspectiva textual o discursiva, materializado en evidencias como párrafos, apartados y textos completos con citas y referencias organizados en base a las estructuras de la exposición y la argumentación. En efecto, el modelo didáctico diseñado e implementado pone en evidencia que la producción de textos tiene que ser la línea de trabajo en el área de Comunicación, con apoyo de la comprensión de textos y de la oralidad como medio de discusión y socialización de productos textuales. Este giro didáctico implica hacer cambios en la concepción y práctica pedagógica de los profesores de comunicación y de otras especialidades. Implica también hacer cambios en la metodología, en los recursos (Ej. libro de texto) y en la evaluación. Por otro lado, el tratamiento interdisciplinario de la producción de textos académicos bajo el enfoque comunicativo textual arroja nuevas ideas para una óptima intervención pedagógico-didáctica en cuanto a la escritura académica, entre ellas, comprender la magnitud de la escritura académica como actividad imprescindible para la gestión y desarrollo del conocimiento. Nuestra propuesta de abordar el

conocimiento desde la perspectiva epistemológica planteada orienta a construir el conocimiento, lo que implica: no desvincular la lectura de la escritura, contextualizar las prácticas de escritura a los problemas de la vida real, considerar la gramática y ortografía al servicio de las prácticas comunicativas, no como fin en sí mismas lo que conlleva aprender a emplear los diversos modos discursivos.

10. El efecto del diseño y aplicación del modelo didáctico en el desarrollo de competencias de escritura de textos académicos en educación secundaria ha sido positivo, eficaz, pertinente y significativo; la significatividad ha quedado evidenciada a través de la prueba *t*, tanto a nivel de cada una de las fases del proceso productivo del texto académico como a nivel global. En la evaluación diagnóstica los estudiantes tuvieron un bajo nivel de desarrollo (media: 0.937), nivel de desempeño receptivo (04.68 en escala vigesimal); luego de la aplicación del modelo didáctico se elevó significativamente el nivel de desempeño (media: 2.992), en efecto se alcanzó el nivel de desempeño autónomo (14.96 en vigesimal).

RECOMENDACIONES

1. Que se implemente el modelo didáctico propuesto en la I.E.P. Sabiduría de Dios y en otras instituciones educativas públicas y privadas del país para el desarrollo de competencias de escritura académica y que la retroalimentación de parte de los docentes mejore el modelo planteado.
2. Que se incorpore y contextualice la propuesta didáctica en los proyectos curriculares de las instituciones educativas, específicamente de la I.E.P. Sabiduría de Dios, orientándola a la generación de una nueva política pedagógica-curricular que se concrete en la creación de una comunidad académica y se genere nuevas perspectivas de capacitación o formación continua de los profesores.
3. Dar continuidad a la investigación sobre el objeto de estudio con muestras más amplias, integración de las TIC al currículo y con diseño que considere grupo control para dar mayor especificidad a las comparaciones y a las relaciones de causalidad, así como ir profundizando en los mecanismos de producción discursiva; esto con la finalidad de aportar a la formación académico-científica de los estudiantes para el desarrollo del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. E. y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 413-435.
- Alles, M.A. (2008). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360°*. Buenos Aires: Granica
- Álvarez, T. (2010a). La competencia escrita de textos académicos en educación primaria. *Revista de Educación* 353. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_30.pdf
- Álvarez, T. (2010b). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, T. (2011). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de secundaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41, 11-31 recuperado de <http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, 32, 73 – 88. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/RF/article/viewFile/617/599>
- Álvarez de Zayas, C. M. (1998). *Epistemología como ciencia o Epistemología de la Educación*. La Habana: Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, C. M. (2004). *Didáctica General. La Escuela en la vida*. Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE – UNPRG.
- Alvitres, V., Fupuy, J. y Chambergo, A. (2004). Proceso y registro de fuentes documentales. *Manglares, Revista de investigación de la Universidad Nacional de Tumbes*, 2(1), 73-93
- Arancibia, V. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfa – Omega.
- Arnao, M. O. (2014). Competencia comunicativo-investigativa en Educación Superior. Programa de innovación didáctica con enfoque socioformativo. En Núñez, N. (Coord.). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. (pp. 255-336). Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Atienza, E. (1999). *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/1281>
- Ávila, N.; González, P. y Peñaloza, C (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena. Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Aznar, E. Cros, A. y Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE-Horsori-Universidad de Barcelona.
- Barrieta de Meza, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* 35(2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>

- Basáez, C.; Mujica, E.; Osés, P.; Poblete, M. y Careaga, M. (2009). Modelo didáctico para potenciar la escritura a través de las TIC. Recuperado de http://www.innovemosdoc.cl/nuevas_tecnologias/documento/ESCRITURA.pdf
- Benavides, M. y Mena, M. (2010). *Informe de progreso educativo Perú 2010*. Lima: PREAL – GRADE. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Informe-de-progreso-educativo-Peru.pdf>
- Beneitone, P., González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2014). *Metaperfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Proyecto Tuning América Latina. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bunge, M. (2008). *Filosofía y sociedad*. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (2009). Dos enfoques de la Ciencia: Sectorial y Sistémico. *Revista de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas, Químicas y Naturales de Zaragoza*, 64, 51-63.
- Bringas, F., Curiel, C. y Secunza, E. (2008). *Cuadernos de Educación de Cantabria: Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Calsamiglia, H. (1993). Singularidades de la elaboración textual: Aspectos de la enunciación escrita. En Lomas, C. y Osoro, A. (Eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 181 - 197). Barcelona: Paidós
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 17, 78-89.
- Carneiro, M. (1998). *Manual de Redacción Superior*. Lima: Editorial San Marcos.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80
http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm
- Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía* 216, 82-84.
- Cassany, D. (2001). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Segunda edición, Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF SL.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó

- Cassany, D. (2007). *Afilarse el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva* 28(02), pp. 353-374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la Universidad: los géneros científicos. En Cassany, D. (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117. doi: 10.4067/S0718-09342011000200001
- Catalá, A. V. (2012). La atención a la diversidad en la lectura. Leer para generar conocimiento. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 61, 33-45.
- Celis, M. (2010). La evaluación como recurso estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art21_hm.html
- Chin, B. (2010). *Cómo hacer una gran investigación documental*. México D.F.: Limusa.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – CONCYTEC. (2014). *Principales indicadores bibliométricos de la actividad científica peruana, 2006-2011*. Lima: CONCYTEC Recuperado de <http://bvcyt.concytec.gob.pe/index.php/indicadores-cti>
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de http://www2.paho.org/hq/dmdocuments/9275315981_reduce.pdf
- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Delgado, A. M. (Coord.) (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de la Educación Superior. Una experiencia desde el derecho y la ciencia política*.

Barcelona: J.M. Bosch. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10227981>

De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13(2), 1-21.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0303110077A.PDF>

Di Steffano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.

Dománico, J. L. (2008). La competencia escrituraria y la comprensión de textos en el contexto académico. *Revista Iberoamericana de Educación* 46(8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/2339Lorenzo.pdf>

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Pamplona: Morata.

Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* 56(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3999Escorcía.pdf>

Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación* 37(1), 65-87.

Fernández, G., y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida : Revista Latinoamericana De Lectura*, 31(3), 6-19. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/651357528?accountid=37610>

Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M., Barrón, M., Eizaguirre, M., y Zanotti, F. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la Universidad. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura*, 31(3), 62-71. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/650913329?accountid=37610>

Fidalgo R., R., García S., J. N., Torrance, M., y Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula abierta*, 37(1), 105-116. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=3000171

- Flehsig, K. H y Schiefelbein, E. (Eds.). (2003). *Veinte Modelos Didácticos para América Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos OEA, 2003. Recuperado de http://www.educoea.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx?culture=es&navid=201
- Gallego, J. L., García, A. y Rodríguez, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207.
- Gorodokin, C. y Mercáu, M. O. (2009). Nosotros argumentamos... ¿y vos? Relato de una experiencia didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación* 34(5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/816Gorodokin.PDF>
- Hernández, P. (2009). *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Edit. Trillas.
- Hernández, F. y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa* 14(65), 61-80.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, J. S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai* 5(10), pp. 59-69. Recuperado de <http://www.uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/49/57>
- Higueras, L. (1985). *Aprendiendo a pensar*. Lima: Centro de Orientación y Promoción Humana.
- Instituto Cervantes (2013). *Diccionario de términos clave de ELE*. Alcalá de Henares: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica IPEBA. (2011). *Estándares de aprendizaje. ¿De qué estamos hablando?* Lima: Impresión Arte Perú.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica IPEBA. (2013a). *Mapas de progreso del aprendizaje. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje*. Lima: SINEACE/IPEBA.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica IPEBA. (2013b). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Lectura*. Lima: SINEACE - IPEBA.

- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica IPEBA. (2013c). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Escritura*. Lima: SINEACE - IPEBA.
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica IPEBA. (2013d). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Comunicación oral*. Lima: SINEACE - IPEBA.
- Escudier, M.; Iribe, N.; Niemalä, P. y Piatti, G. (2013). Lengua y producción de textos: un cambio de foco en la enseñanza de la asignatura. *Plurentes: Artes y Letras*, 2(3).
- Jimeno, P. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Krichesky G. J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Lacon de Pascuale, N., y Ortega de Hocevar, S. (2006). El desarrollo de la competencia productiva en el marco de un paradigma socio-cognitivo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 59-82.
- Larriba, F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, 73-38. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70712/1/La_investigacion_de_los_modelos_didactic.pdf
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Livingstone, K. y Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín De Filología*, 44(2), 89-118.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura* (documento en versión electrónica). Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe* (documento en versión electrónica). Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925S.pdf>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2014). *Comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo SERCE y TERCE 2006-2013*. Santiago: UNESCO. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>

- Larringan, L. M. (2013). Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática. En Ruiz, U. (Coord.). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. (pp. 187 - 204). Lima: A.B. Representaciones Generales S.R.L.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (Coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2013). Lingüísticas y educación lingüística. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura* 63, 5-11. Recuperado de <http://textos.grao.com/revistas/textos/063-linguisticas-y-educacion-linguistica/linguisticas-y-educacion-linguistica>
- López, E. (2008). *Análisis de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza en Teleformación: diseño y experimentación de un instrumento de evaluación de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Disponible en Tesis Doctorales en Red. (K Tesis-PROV14).
- Madrigal A., M. (2009). La enseñanza de la expresión escrita en el método comunicativo mediante el enfoque al proceso. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 35(1), 113-122.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. Lima: CIES-CEPES-Universidad del Pacífico.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, Objeto y finalidades. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (Coord). *Didáctica General para psicopedagogos*, (pp. 25-52). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos [on line]* 35 (51-52), 217-230. doi: 10.4067/S0718-09342002005100014
- Marín, M. (2006). Alfabetización Académica temprana. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura*, 27(4), 30-32,34-38. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/237028400?accountid=37610>
- Martín Z., María A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Tomo 3 “Entre la oración y el discurso – Morfología”; dirigida por I. Bosque y V. Demonte, Cap. 63: pp. 4051-4213, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe.

- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Massone, A. y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* 46(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2131Massone.pdf>
- Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Lima: El Comercio.
- Mayorga, J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, 1(15), 91-107. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2010_15_04.pdf
- Melero, A. y Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 388-413. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-116
- Mesía Marino, Y. L. (2008). *Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: un estudio en un centro preuniversitario*. (Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/468/MESIA_MARI_NO_YLSE_FALTA_ARTICULACION.pdf?sequence=1
- Miguel, S. (2011). Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y SCOPUS. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 187-199. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/10366/9560>
- Millán, N. R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109-133. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65219151007>
- Ministerio de Educación. (2004). *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2006). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2010). *Orientaciones para el trabajo pedagógico del área de Comunicación*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2013a). *Rutas del aprendizaje. Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios. Fascículo General 3*. Lima: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2013b). *Rutas del aprendizaje. Comprensión y producción de textos escritos. Ciclo VII. Fascículo 1*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2014a). *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo – Segunda versión*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2014b). *Marco del Sistema Curricular Nacional. Tercera versión para el diálogo*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación (2014c). *Orientaciones generales para la planificación curricular. Aportes a la labor docente de diseñar y gestionar procesos de aprendizaje de calidad*. [Documento de trabajo]. Lima: MINEDU.
- Miranda, L. (Ed). (2006). *Foro “El problema de la enseñanza del español en el Perú”*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina (sede Perú). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Morales, O. (2010). *Los géneros escritos de la Odontología hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículo de investigación, casos clínicos y artículos de revisión*. (Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra). Disponible en la base de datos Tesis doctorales en Red.
- Moreno, J. P. (2006). Bases epistemológicas para una didáctica trascendente. *Investigar. Revista Semestral de la sección de Postgrado de la FACHSE - UNPRG*, 1(1), 35-44. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la educación superior*, 40(160), 119-131. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S2A3ES.pdf
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: UNESCO.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2004). Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Morin, E.; Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Murillo, F. J., Martínez Garrido, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2), 119-127.
- Niño, V. M. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Núñez, N. (2009). *La webquest, el aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación en los estudiantes del I Ciclo de Educación – USAT*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010a/669/index.htm>
- Núñez, N. (2011). La webquest, el aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1) Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3717Nunez.pdf>
- Núñez, N. y Palacios, P.G. (2004). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(9), Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/771Nunez.PDF>
- Núñez, N. y Palacios, P. (2009). *Pedagogía, Didáctica y Currículo. (Documento de trabajo del Diplomado en Docencia Universitaria)*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Núñez, N., Vigo, O., Palacios, P.G. y Arnao, M.O. (2014). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave*. OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OEI (2013). *Memoria 2012 de la Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/Memoria2012.pdf>
- OEI (2014). *Memoria 2013 de la Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/Memoria2013.pdf>
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito; teoría y práctica*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Perea, F. J. (2011). La correferencia textual al final del Bachillerato. Una guía de errores. *Linred, Lingüística en la red*.
- Peña, G. (2006). *La anáfora y su funcionamiento discursivo: una aproximación contrastiva*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia).
- Peña, J., Ball, M. y Barboza, F. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, 9(31), Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000400024&script=sci_arttext
- Pérez, P. (2000). *Psicología Educativa*. Piura: UDEP.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pimienta, J. H. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón*, 63 (1), pp. 77-92.
- Proyecto Tuning Europa (2000). *Competencias Genéricas*. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

- Proyecto Tuning América Latina (2004). Competencias Genéricas. Recuperado de <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246>
- Ramírez, M. S. (Coord.) (2010). *Modelos de enseñanza y métodos de casos*. México: Trillas.
- Roldán, C., Vázquez, A. y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación Boletín* 55(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4010Roldan.pdf>
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. *Revista Contextos de Educación*, (11). Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/03-rosales-vazquez.pdf>
- Roselló, J. (2014). Cómo puntúan los alumnos de secundaria. Algunas propuestas para mejorar el uso de los signos de puntuación. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 65.
- Rotstein de Gueller, B. y Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y vida*, 31(2), 62 -69. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Rotstein.pdf
- Ruiz, M. (2010). El concepto de competencias desde la complejidad: Hacia la construcción de competencias educativas. México: Trillas.
- Sagástegui, C. (2011). Educación en el Perú. El reto de la cultura escrita. Tiempo de opinión, 2 (4), 42-51. Recuperado de <http://www.esan.edu.pe/publicaciones/2012/03/21/articulo4.pdf>
- Sánchez, A. (2009). La lengua en las aulas. *Revista Iberoamericana de Educación* 49(2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2999Calvo.pdf>
- Sánchez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 20. Recuperado de http://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-19-didactica_de_la_composicion.htm
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México, Mc Graw – Hill.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos en los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58, 43 – 64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Sepúlveda, F y Rajadell, N. (Coord.). (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Segura, M. y Kalman, J. (2007). La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en la primaria. *Lectura y Vida*, 28(4), 40-49.
- Scimago Research Group. (2014). *Scimago Journal & Country Rank*. Recuperado de http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=0&category=0®ion=Latin+America&year=all&order=it&min=0&min_type=it

- Siemens, (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Diego Leal. Recuperado de [http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)
- Sime, L. (2009). Héctor Maletta. Metodología y técnica de la producción científica. [Reseña]. *Educación* 18(34), 95-101. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1682/1625>
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios *Revista signos* 36(54), 249-257.
- Tedesco, J.C. y López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación* 354, 731-745. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. México: Universidad autónoma de Guadalajara. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17292>
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la Educación Básica*. México: Santillana.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2014). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- UNESCO. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE. Análisis curricular*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-curricular-terce.pdf>
- Unidad de Medición de la Calidad (UMC). (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados en comprensión de textos escritos en Tercer y Quinto Grado de Secundaria*. Lima. Ministerio de Educación. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/en2004/ComunicacionS3_5.pdf

- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados en producción de textos en Tercer y Quinto Grado de Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_20.pdf
- Unidad de Medición de la Calidad (UMC). (2010). *Resultados de la Evaluación PISA 2009*. (diapositivas). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/?p=235>
- Universidad de Deusto – Universidad de Groningen (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final – Proyecto Tuning América Latina 2004 – 2007. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Van Dijk, T.A. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1998). *Texto y contexto: Semántica y Pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*, 9(49), 19 – 35.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir). (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto - Ediciones Mensajero.
- Wamuz, K. R. (2001). *La investigación en el aula. Un proceso natural de aprendizaje*. Lima: Tarea.
- Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Graó.
- Zavala, V. (2009). 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* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.
- Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica. En Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. (pp. 17-29). Barcelona: Graó.
- Zazueta, M. y Herrera, L. (2001). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. *Quaderns digitals/Quaderns 55*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10816
- Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Zubiría, J. (2006a). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zubiría, J. (2006b). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zúñiga, A.; Leiton, R. y Naranjo, J. A. (2011). Nivel de desarrollo de las competencias científicas en estudiantes de secundaria de (Mendoza) Argentina y (San José) Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación, Boletín 56*(2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4246Zuniga.pdf>

ANEXOS

Anexo 01

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado estudiante:

Este cuestionario tiene como objetivo conocer cuál es tu opinión respecto al **modo de trabajo didáctico (enseñanza)** que utiliza tu profesor/a en el desarrollo del área de Comunicación, fundamentalmente en la enseñanza aprendizaje de la producción de textos. Los resultados permitirán tomar decisiones de mejora y contribuir a la calidad de la enseñanza aprendizaje. Te invitamos a participar con tus respuestas.

A. Datos Generales:

1. Grado:	2. Ciclo de estudios de la EBR:
3. Área. Comunicación	4. Sexo:
5. Edad:	

B. Ambiente de Clase:

6. Iluminación: 1) Inadecuada 2) Adecuada	7. Ventilación: 1) Inadecuada 2) Adecuada
8. Acústica: 1) Inadecuada (si hay ruidos por construcción, bullicio general, ruidos de los pasillos, etc. que interrumpen el desarrollo de la clase) 2) Adecuada	9. Equipamiento: Elementos tecnológicos en funcionamiento (computadora, ecran, proyector, etc.): 1) Sí 2) No
10. Disposición de las carpetas: 1) En filas 2) En círculo 3) En grupos 4) En cuadrado 5) Otros: _____	11. Número de alumnos:

Para contestar las preguntas que siguen utilice la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

I. Planificación Didáctica

1. Has observado que el profesor lleva al aula su programación curricular del Área de Comunicación.	1	2	3	4	5
2. Has observado que el profesor lleva al aula la unidad didáctica.	1	2	3	4	5
3. Has observado que el profesor consulta el guion de clase o sesión de aprendizaje.	1	2	3	4	5
4. Para cada clase el profesor prepara actividades individuales o grupales que permiten construir mi propio aprendizaje y no ser un receptor pasivo de la información.	1	2	3	4	5
5. El profesor ha preparado materiales y los ha presentado al inicio y durante el desarrollo del área (apuntes de clase, lecturas, separatas, guías, manuales, otros)	1	2	3	4	5
6. El profesor ha elaborado material utilizando las TIC para el desarrollo del área (diapositivas, videos, otros).	1	2	3	4	5
7. El profesor utiliza material de estudio claro y sencillo.	1	2	3	4	5

II. Ejecución Didáctica

8. El profesor saluda, despierta y mantiene mi interés por la clase.	1	2	3	4	5
9. El profesor ha explicado la organización de capacidades, conocimientos y actitudes del área de Comunicación en la primera sesión de clase.	1	2	3	4	5
10. El profesor interroga, presenta los aprendizajes a lograr y el propósito de la clase.	1	2	3	4	5
11. El profesor explica la metodología de enseñanza que utilizará en el desarrollo del área.	1	2	3	4	5
12. El profesor explora los conocimientos que ya tengo o he aprendido anteriormente (recupera los saberes previos y los tiene en cuenta en sus clases).	1	2	3	4	5
13. El profesor establece relaciones entre los conocimientos del área y con otras.	1	2	3	4	5
14. El profesor adecua, modifica y enriquece mis esquemas mentales o plantea un desequilibrio cognitivo (genera dudas, inquietudes) en mi mediante interrogantes u otras actividades.	1	2	3	4	5
15. El profesor considera y ejecuta secuencial y sistemáticamente las etapas del proceso de producción textual (planificación, textualización, revisión y corrección, y edición).	1	2	3	4	5
16. El profesor propone actividades y estrategias que permiten aplicar lo aprendido a nuevas situaciones (deja tareas de aplicación, práctica de lo aprendido en clase).	1	2	3	4	5
17. El profesor nos hace reflexionar sobre nuestros propios aprendizajes y sobre cómo lo hemos logrado (metacognición).	1	2	3	4	5
18. El profesor utiliza diversos métodos y estrategias (explicación, preguntas, resolución de problemas, talleres que permite ir construyendo críticamente los conocimientos con participación de los estudiantes)	1	2	3	4	5
19. El profesor consigna la lectura previa de los estudiantes (lecturas referidas al tema o contenidos a tratar en clase).	1	2	3	4	5
20. El profesor promueve la participación activa de los estudiantes.	1	2	3	4	5
21. El profesor utiliza simulaciones para que el alumno aplique los conocimientos aprendidos en el área.	1	2	3	4	5

22. El profesor comienza y culmina a tiempo las clases (uso óptimo del tiempo).	1	2	3	4	5
23. El profesor realiza seguimiento a los trabajos o investigaciones que acuerda en su área.	1	2	3	4	5
24. El profesor promueve el trabajo individual del estudiante.	1	2	3	4	5
25. El profesor promueve el trabajo cooperativo en clase (los estudiantes trabajan dentro de clase en parejas, grupos o equipos).	1	2	3	4	5
26. El profesor logra establecer un ambiente de confianza y respeto. (mantiene un ambiente de aceptación y apertura a la diversidad conservando el orden de la clase).	1	2	3	4	5
27. El profesor se muestra dispuesto a escucharme y a responder mis dudas.	1	2	3	4	5
28. El profesor trata a todos los alumnos por igual durante el desarrollo de sus clases.	1	2	3	4	5

III. Evaluación Didáctica

29. El profesor realiza la evaluación de entrada en su área.	1	2	3	4	5
30. El profesor comunica los criterios e indicadores de evaluación que utilizará en el desarrollo del área de Comunicación.	1	2	3	4	5
31. El profesor en la evaluación valora los trabajos individuales y en equipo, asistencia a clase y a asesoramiento, prácticas ...	1	2	3	4	5
32. El profesor propicia la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes al final de la clase. (fomenta que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje y evalúe los aprendizajes de sus compañeros de clase).	1	2	3	4	5
33. El profesor entrega de forma oportuna los resultados de las evaluaciones del área.	1	2	3	4	5
34. El profesor realiza un cierre de lo trabajado en clase. (en conjunto con los estudiantes hace un resumen o elabora conclusiones, recogiendo los puntos principales de la clase).	1	2	3	4	5
35. El profesor utiliza diversos instrumentos de evaluación para valorar los aprendizajes de los estudiantes.	1	2	3	4	5
36. El profesor evalúa permanentemente nuestros aprendizajes mediante la observación de indicios, preguntas, ejercicios en clase, etc.	1	2	3	4	5

37. Sin considerar las horas de clase, ¿cuántas horas semanales en promedio dedicas para estudiar el área de comunicación?

- 1) Ninguna 2) De 1 a 2 3) De 3 a 4 4) De 5 a 6 5) Más de 7 horas

38. Escribe en el siguiente recuadro alguna observación o comentario en relación al curso o al profesor.

--

Anexo 02

ENCUESTA A PROFESORES**Estimado(a) Profesor(a):**

Este cuestionario tiene como objetivo conocer cuál es su opinión en relación a la **didáctica (enseñanza)** que utiliza con sus estudiantes en el desarrollo del área de Comunicación, fundamentalmente en la enseñanza aprendizaje de la producción de textos. Los resultados permitirán tomar decisiones de mejora y contribuir a la calidad de la enseñanza aprendizaje. Te invitamos a participar con tus respuestas.

A. Datos Generales:

1. Institución Educativa:	2. Asignatura: -----
3. El mayor grado de estudios obtenido. 1) Doctor 2) Magíster 3) Licenciado 4) II Especialidad Mención:.....	4. Sexo: 1) Masculino 2) Femenino

B. Ambiente de Clase:

5. Iluminación: 3) Inadecuada 4) Adecuada	6. Ventilación: 3) Inadecuada 4) Adecuada
7. Acústica: 3) Inadecuada (si hay ruidos por construcción, bullicio general, ruidos de los pasillos, etc. que interrumpen el desarrollo de la clase) 4) Adecuada	8. Equipamiento: Elementos tecnológicos en funcionamiento (computadora, ecran, proyector, etc.): 3) Sí 4) No
9. Disposición de las carpetas: 6) En filas 7) En círculo 8) En grupos 9) En cuadrado 10) Otros: _____	10. Número de alumnos:

Para contestar las preguntas que siguen utilice la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

I. Planificación Didáctica

1. Ha elaborado y lleva al aula la programación curricular del área de Comunicación.	1	2	3	4	5
2. Ha elaborado y lleva al aula la unidad didáctica.	1	2	3	4	5
3. Lleva al aula y consulta frecuentemente el guión de clase o sesión de aprendizaje.	1	2	3	4	5
4. Prepara actividades individuales o grupales para cada clase que permita a los estudiantes construir su propio aprendizaje y no ser un receptor pasivo de la información.	1	2	3	4	5
5. Prepara materiales y los presenta al inicio y durante el desarrollo del área (apuntes de clase, lecturas, separatas, guías, manuales, otros).	1	2	3	4	5
6. Elabora material utilizando las TIC para el desarrollo del área (diapositivas, videos, otros).	1	2	3	4	5
7. Utiliza material de estudio claro y sencillo.	1	2	3	4	5

II. Ejecución Didáctica

8. Saluda, despierta y mantiene el interés de los estudiantes por la clase.	1	2	3	4	5
9. Explica la organización de capacidades, conocimientos y actitudes del área de Comunicación en la primera sesión de clase.	1	2	3	4	5
10. Interroga y presenta los aprendizajes esperados y el propósito de la clase.	1	2	3	4	5
11. Explica a los estudiantes la metodología de enseñanza que utilizará en el desarrollo del área.	1	2	3	4	5
12. Explora y recupera los saberes previos y los tiene en cuenta en sus clases.	1	2	3	4	5
13. Establece relaciones entre los conocimientos del área y con otras áreas	1	2	3	4	5
14. Adecua, modifica y enriquece los esquemas mentales o plantea un desequilibrio cognitivo (genera dudas, inquietudes) en los estudiantes mediante interrogantes u otras actividades.	1	2	3	4	5
15. Considera y ejecuta secuencial y sistemáticamente las etapas del proceso de producción textual (planificación, textualización, revisión y corrección, y edición).	1	2	3	4	5
16. Propone actividades y estrategias que permiten aplicar lo aprendido a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5
17. Promueve la reflexión de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes y sobre cómo han logrado sus aprendizajes (metacognición).	1	2	3	4	5
18. Utiliza diversos métodos y estrategias (explicación, preguntas, resolución de problemas, talleres lo que permite ir construyendo críticamente los conocimientos con participación de los estudiantes).	1	2	3	4	5

19. Exige lectura previa de los estudiantes (lecturas referidas al tema o contenidos a tratar en clase).	1	2	3	4	5
20. Promueve la participación activa de los estudiantes.	1	2	3	4	5
21. Utiliza simulaciones para que el alumno aplique los conocimientos aprendidos en el área.	1	2	3	4	5
22. Comienza y culmina a tiempo las clases (uso óptimo del tiempo).	1	2	3	4	5
23. Realiza seguimiento a los trabajos o investigaciones que asigna a los estudiantes.	1	2	3	4	5
24. Promueve el trabajo individual del estudiante.	1	2	3	4	5
25. Promueve el trabajo cooperativo en clase (los estudiantes trabajan dentro de clase en parejas, grupos o equipos).	1	2	3	4	5
26. Establece un ambiente de confianza y respeto. (mantiene un ambiente de aceptación y apertura a la diversidad conservando el orden de la clase).	1	2	3	4	5
27. Se muestra una escucha activa y disposición a responder las dudas de los estudiantes.	1	2	3	4	5
28. Trata a todos los alumnos por igual durante el desarrollo de sus clases.	1	2	3	4	5

III. Evaluación Didáctica

29. Realiza la evaluación de entrada en su área.	1	2	3	4	5
30. Comunica los criterios e indicadores de evaluación que utilizará en el desarrollo del área de Comunicación.	1	2	3	4	5
31. En la evaluación valora los trabajos individuales y en equipo, asistencia a clase y asesoramiento, prácticas, etc.	1	2	3	4	5
32. Propicia la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes al final de la clase (fomenta que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje y evalúe los aprendizajes de sus compañeros de clase).	1	2	3	4	5
33. Entrega oportunamente los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.	1	2	3	4	5
34. Realiza un cierre de lo trabajado en clase (en conjunto con los estudiantes hace un resumen o elabora conclusiones, recogiendo los puntos principales de la clase).	1	2	3	4	5
35. Utiliza diversos instrumentos de evaluación para valorar los aprendizajes de los estudiantes.	1	2	3	4	5
36. Evalúa y monitorea permanentemente los aprendizajes mediante la observación de indicios, preguntas, ejercicios en clase, etc.).	1	2	3	4	5

37. ¿Cuántas horas semanales en promedio dedica para preparar su clase del área de Comunicación?

- 1) Ninguna 2) De 1 a 2 3) De 3 a 4 4) De 5 a 6 5) Más de 7 horas

38. Escribe en el siguiente recuadro alguna observación o comentario en relación a los criterios de la Institución Educativa con respecto a la educación y evaluación de los estudiantes.

--

Anexo 03

PRUEBA DE COMPETENCIAS DE ESCRITURA ACADÉMICA**Estimado estudiante:**

Comunicarse por escrito es una de las habilidades esenciales en la vida escolar, en los asuntos académicos y para el posterior éxito en los estudios universitarios. ¿Te encuentras con problemas al momento de organizar tus ideas por escrito? ¿Tienes dificultad para conseguir que el lector acepte o dé importancia a tu opinión? Cuando se trata de la comunicación escrita, la comprensión, así como la producción son igualmente importantes. Ser un buen redactor es una necesidad en los estudios. Descubra su nivel de habilidades, conocimientos y actitudes para la escritura académica mediante el desarrollo de esta prueba.

Esta prueba de escritura tiene como objetivo determinar el *nivel de habilidades para la textualización*, que conjugadas con los conocimientos y actitudes están comprendidas dentro de las *competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos en estudiantes de educación secundaria*. Los resultados nos permitirán tomar decisiones de mejora y contribuir a la calidad de la enseñanza aprendizaje de la competencia comunicativa.

Examine cada una de las siguientes expresiones, luego responda lo más objetivamente posible. Te invitamos a participar.

A. Datos Generales:

1. Grado:	2. Ciclo de estudios de la EBR:
3. Área. Comunicación	4. Sexo:
5. Edad:	6. Fecha:

I. PLANIFICACIÓN

- Escriba y delimite un tema sobre el que esté interesado y que desee realizar una investigación.**

.....

Lea el texto que está en el rectángulo redondeado siguiente, luego complete cada una de las actividades solicitadas (de la 2 a la 7).

Hoy en día, hay estudiantes que prefieren trabajar haciendo uso de internet mientras que otros prefieren consultar textos, enciclopedias, libros. ¿Qué opinas tú? ¿Es mejor trabajar haciendo uso de internet? Enuncia tu idea base (tesis) en una oración, luego da razones que expliquen tu opinión.



II. TEXTUALIZACIÓN.

- 5. Planteamiento o tesis:** Recordando mi intención, debo ser claro y contundente. Por eso, empezaré planteando mi **proposición central (tesis)**, mediante una oración afirmativa, pensando en: ¿Con qué finalidad escribo esta redacción?, ¿A quién va dirigida?, ¿Cuál(es) puede(n) ser su(s) punto(s) de vista?

Escriba un párrafo que contenga la introducción y la tesis. Recuerde que la tesis puede contener 2, 3 o 4 aspectos claros y diferenciados que revele mi opinión o genere polémica sobre el tema

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....

8. Progresión temática

Lea el siguiente párrafo:

Internet es hoy para los jóvenes una forma de comunicación, se utiliza como una extensión de su relación entre pares y con la finalidad de mantenerse informados, básicamente sobre todo aquello que es parte de su vida social y cotidiana. En el caso particular de la ciudad de Lima, las investigaciones muestran que los escolares utilizan Internet principalmente para entretenerse y secundariamente para aprender, a pesar del discurso de padres y maestros. Sin embargo, una reciente investigación del Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima realizada en Chiclayo, Cusco e Iquitos concluye que el valor de la información para el aprendizaje en la escuela es mayor. Los jóvenes aprecian que Internet y los medios audiovisuales son una importante posibilidad de "conocer" sobre muchos aspectos que la escuela no les permite y le asignan un valor de complemento a la educación que reciben en el aula.

La progresión temática empleada en el párrafo es _____. A continuación, escriba un comentario sobre el texto anterior.

Comentario:

9. Mecanismos de cohesión

Reconozca el mecanismo de cohesión empleado respecto del término

“computadora”: _____. Luego escriba un resumen del texto siguiente:

“Todos los adolescentes emplean, hoy en día, la computadora para realizar diversas actividades; sin embargo, es conveniente afirmar, de acuerdo con algunos investigadores, que el uso prolongado del ordenador puede generar ciberadicciones y males a la salud corporal. Por consiguiente, se debe tener muchísimo cuidado con la frecuencia de uso de este equipo tecnológico”.

Resumen:

10. Manejo de fuentes documentales:

Lea atentamente los textos siguientes. Se trata de tres ideas de autores diferentes sobre el mismo tema. Ordénelos y reescriba dos párrafos citando a los autores de los textos, luego escriba las referencias bibliográficas

Tema: Literatura de la Edad Media.**LA EDAD MEDIA**

“Los historiadores establecen tres etapas en el período medieval con ciertas características muy bien definidas. Estas son: La temprana *Edad Media*, de los siglos V al VII, más identificada con las características e instituciones culturales del mundo romano del siglo IV. La alta *Edad Media*, de los siglos VII al XIII, donde se inicia un desarrollo artístico y aparecen características ya plenamente feudales; la baja *Edad Media*, de los siglos XIV al XV, que posee un espíritu cultural y una creatividad más razonada.”

Correa, A. y Orozco, A. (1998). *La literatura universal. Introducción al análisis de textos*. México: Pearson. p. 129

LA ÉPOCA MEDIEVAL: Los Cantares de Gesta.**Resumen**

Los Cantares de Gesta narraban las hazañas de los héroes. Algunos lo hacían en forma idealizada; otros reflejaban más fielmente la realidad. Tres son los grandes poemas épicos del Medioevo: *La canción de los nibelungos* (germano), *La canción de Roldan* (francés) y el *Poema del Mío Cid* (español).

Estos poemas pasaban de boca en boca y de generación en generación; formaban parte de la tradición oral. Sus autores eran anónimos y se les llamaba juglares.

Correa, A. (1975). *La literatura universal española*. México: ANUIES. pp. 17 - 20

LITERATURA MEDIEVAL

[]

Es difícil precisar una completa división o deslinde entre la época grecolatina y la medieval dado que el latín sigue siendo la lengua de unión; por otro lado, la invasión bárbara – germana con sus nuevos estilos de vida no desplazó completamente a la cultura romana.

De Riquer, M. y Valverde, J.M. (2010). *Historia de la literatura universal I. Desde los inicios hasta el Barroco*. Madrid: Gredos. pp. 153 - 158

Párrafos:

Referencias bibliográficas:

virtuales para aprender, socializar y relajarse. De esa manera, ellos aprenden a utilizar herramientas que se necesitan para vivir en el mundo de hoy. Como lo señala la directora de la investigación (Dra. Mimi Ito), los jóvenes aprenden “a desarrollar una identidad pública, a crear una página propia, a sugerir vínculos”.

guarda una continuidad con su amplia cultura audiovisual. Si bien la mayoría no tiene una computadora o una conexión a la red desde su hogar, se trata de un medio muy presente en el imaginario de los jóvenes y de sus familias. Se sienten satisfechos de poder acceder a la red y compartir estados de ánimo a distancia, expresar aquellos que cara a cara no pueden decir, jugar con sus identidades.

11. Tipos de argumentos:

El tipo de argumento empleado en el texto 1
 es....., mientras que el tipo de argumento
 empleado en el texto 2 es.....

12. Regularidades semánticas:

Nuestro objetivo es escribir un texto sobre *El impacto de internet en la educación de los adolescentes*. Elabore una lista de las palabras clave o términos importantes que se utilizarán a lo largo de la redacción del texto académico.

_____.	_____.
_____.	_____.
_____.	_____.

III. REVISIÓN, CORRECCIÓN.

13. Complete las siguientes expresiones, empleando el conector adecuado:

Hay una opinión generalizada en padres y maestros sobre las horas que los jóvenes dedican a la internet: son una pérdida de tiempo. _____, nosotros sostenemos que navegar por internet, jugar en la computadora y pasar tiempo interactuando en redes sociales son actividades importantes para el desarrollo de los adolescentes.

Internet despierta opiniones, actitudes y propuestas diversas. Abundan los temores frente a los riesgos a los que están expuestos los más jóvenes, como también las alternativas tecnológicas y comerciales que suponen que la educación se transforma automáticamente _____ se instalan computadoras y se utiliza Internet en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Buena parte de los conocimientos que nuestros niños y adolescentes saben hoy proviene de lo que ven y escuchan. _____, frente a la abundancia informativa y de las imágenes, se hace necesario aprender a discernir, a discriminar la información y desarrollar políticas y prácticas interculturales en la escuela y el hogar que le permitan a nuestros niños y adolescentes integrar su pensar y su sentir, su razón y su emoción.

14. En los siguientes fragmentos. Subraye las palabras o enunciados que rompan la relación lógico –semántica de las ideas entre sí y con el tema central, las ideas que tengan significado impreciso y ambigüedades en el texto.

Itinerario de nuestro paseo

Deben llevar todas sus provisiones, además de sus atuendos y sombreros de lluvia, pues el sol está muy radiante; debo decirles que a través de una llamada telefónica me enteré que ayer llovió muy fuerte y la tierra se agrietaba rápidamente dificultando el paso de los visitantes.

Darwin y las nuevas especies

Darwin llegó a América con la finalidad de describir nuevas especies animales; gracias a los cuales pudo demostrar, tras años de investigación, que algunos estaban emparentados con el Viejo Continente.

15. Utiliza reglas ortográficas y gramaticales:

Complete los siguientes enunciados con la letra respectiva, según convenga.

b - v

Los _iceministros estu _ieron presentes en la firma de los acuerdos _ilaterales, esa fue la noticia de actualidad que leí apenas me pude suscri_ir a la re_ista. Asimismo, me enteré que toda_ía queda una _acante sin cu_rir en ese puesto; por ello, ante de ha_erme ol_idado solicito tu inter_ención y ama_ilidad.

g -j

Por lo _eneral, siempre hay mucha _ente a esas horas; por eso, que la célebre y le_endaria actriz foto_énica, no quiso recurrir a la a_encia de via_es. Sin embargo, debido al corto tiempo, se hizo ur_ente la intervención de los a_entes de seguridad, además de contar con la _enerosidad y ori_inalidad de su intervención, lo_rando de esta manera nuestros ob_etivos.

c - s - z

Pre_i_amente es en la familia donde transcurre el de_arrollo integral del hombre en forma_ión; son los movimientos, emo_iones y _entimientos, así como las rela_iones con los demás y las po_ibilidades de cono_er el mundo *__ircundante, algunos de los elementos que hay que considerar* en la etapa preescolar. De otro lado, resulta ne_e_ario, además, atender otros aspectos de la vida humana: la motri_, la socioafectiva, la intelectual y la forma_ión de hábitos de vida y de cualidades éticas.

Coloque las tildes donde sea necesario

Yo se la razon de su inasistencia a clase y no puedo decirlo porque soy su gran amigo, sin embargo me estan obligando a cometer una infidencia; por eso, antes pedire que el Director me de agua mineral. Por otro lado, dejenme contarles, estimados compañeros de trabajo que el mas alto funcionario de esta institucion esta convocando a un nuevo concurso para secretaria. El dice que una mujer seria ideal para el puesto. Es tarde ya, ojala llegue temprano para tomar el te con mi esposa. Carlos, espero que tu me entiendas, no quiero mas problemas. Te llamo para confirmar mi asistencia al evento. Hasta pronto.

En la seccion “Tres del domingo” del periodico La República se ha relatado este inaudito hecho: “Lo dan como noticia increíble en un sitio de Internet sin definir el lugar del suceso: un muchacho de veinte años, cansado de la vida, se lanzo desde un vigesimo piso y justo cuando llegaba al suelo encontro en su camino a un hombre de cincuenta años, al que le fracturo una costilla. El joven suicida murio en el acto, pero su victima esta recuperandose de la fractura, aunque se lamenta de que ¡ya no se puede caminar tranquilo!

Escriba en cada recuadro el signo de puntuación adecuado o deje el recuadro vacío si corresponde

- a) La ministra de Comercio Exterior Mercedes Aráoz llegó a Chiclayo ayer.
- b) Llegaron a la cita María Pérez Teresa López Raúl García y Pepe Huari.
- c) Sigue vigente la frase de Voltaire “Una palabra mal colocada estropea el más bello pensamiento”
- d) No vendrán Paco ni Lucía ni María.
- e) Para lograr el éxito de una receta se requiere comprar ingredientes de primera calidad seguir los pasos de la preparación controlar el tiempo de cocción y presentar el plato de modo adecuado
- f) El consejo directivo es presidido por la defensora del Pueblo Beatriz Merino asimismo participan la congresista Luciana León la subdirectora de la ONG Caritas Felices Juana Méndez Ernesto López representante del Ministerio de Educación Flor Valladolid presidenta de la Comisión Nacional de Ayuda al Niño Desvalido y la conductora de TV Perú Sonaly Tuesta
- g) El circuito comprende lugares turísticos del departamento de Lambayeque Huaca Rajada Túcume Ferreñafe Pimentel y Eten
- h) Tras la evaluación que consistió en un examen de conocimientos y una entrevista personal las personas seleccionadas son Luis Granados María Digna y Lenin Paolo

Lea las siguientes expresiones, luego corrija los errores de concordancia gramatical

- a) La dueña tiene un enorme manajo de llaves en su gaveta, busca el del portón.

- b) Muchos son los personajes importantes en el gobierno de Ollanta Humala, una de ellas es Patricia Salas.

- c) La Municipalidad de Eten anunció que desde el sábado pasado han concluido las obras en la Av. Bonilla. Añadió que, el circuito vial de la Avenida ha quedado libre y limpia para la circulación vehicular, en ambos sentidos.

- d) Una decena de vacas da leche en la hacienda.

- e) La mayoría de las señoras que llegaron a trabajar tenían gripe.

- f) Muchos autores se han inspirado en Punta Sal, como Ernest Hemingway. Para él, la tranquilidad de su gente y la belleza de sus playas fue su motivación.

- g) El director solicitó un secretario y una asistente eficiente

16. Revisa la adecuación lingüística al destinatario

En una buena redacción, tan importantes, como la buena ortografía, son las propiedades del texto. A continuación, se presentan tres enunciados. Revíselos y corríjalos, eliminando las redundancias o repeticiones, tratando de obtener un texto fluido y adecuado.

- a) Una alentadora conclusión es la que revela la investigación hecha durante cinco años por la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona. Se afirma que el hecho de comer en familia evitaría que una adolescente que tiene tendencia a la depresión recurra al alcohol o las drogas.
-
- b) Por los doscientos años que se cumplen del nacimiento de Charles Darwin, diversas celebraciones que se llevan a cabo en el mundo lo recuerdan, pero olvidan el verdadero mérito que el científico logró sin proponérselo.
-
- c) El caso del niño-padre de Londres, la prensa recientemente, no es el primero que sorprende al mundo; antes, en 1972, se supo que un niño de 12 años y su novia de 13 asumieron la paternidad de un bebe en Arizona, Estados Unidos.
-

17. Reemplace la palabra en negrita por el término adecuado

- d) Vecinos **lincharon** a presunto violador y luego lo denunciaron a la policía.
-
- e) El joven pandillero toma ahora las riendas de la banda y, **emulando** a quien fuera su jefe, dispara a quemarropa al primero que se encuentra en el camino.
-
- f) La periodista y su productor fueron **remitidos** a la carceleta del Palacio de Justicia.
-

IV. EDICIÓN

18. Editar un texto significa**19. Cuidar la presentación formal del texto comprende**

Anexo 04

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTO 1

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
Maestría en Educación: Investigación pedagógica

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- 1.1 Nombre y Apellido : Pedro Gonzalo Palacios Contreras
 1.2 Profesión : Docente Universitario
 1.3 Grado académico : Doctor en Ciencias de la Educación
 1.4 Título Profesional : Licenciado en Educación: Lengua y Literatura
 1.5 Institución donde trabaja : Univ. Católica Santo Toribio de Mogrovejo
 1.6 Cargo que desempeña : *Docente Principal*
 1.7 Teléfono : 943877060
 1.8 Correo Electrónico : palacios@usat.edu.pe

2. NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Jaime Espinoza Cruzado.

3. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

3.1. Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	✓			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	✓			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	✓			

3.2. De los ítems con la(s) Variable(s):

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	✓			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	✓			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	✓			

3.3. Pertinencia de los ítems con las dimensiones:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	/			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	/			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	/			

3.4. Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	/			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	/			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	/			

3.5. Redacción de Items:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	/			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	/			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	/			

4. CONCLUSIONES:

Es factible aplicar los instrumentos
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Chiclayo, setiembre de 2012.



Firma (Escaneada)

Anexo 05

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTO 2

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
Maestría en Educación: Investigación pedagógica

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- 1.1 Nombre y Apellido : Santiago Octavio Bobadilla Ocaña
1.2 Profesión : Docente Universitario
1.3 Grado académico : Doctor en Investigación e Innovación Educativa
1.4 Título Profesional : Licenciado en Educación
1.5 Institución donde trabaja : Univ. Católica Santo Toribio de Mogrovejo
1.6 Cargo que desempeña :
1.7 Teléfono : 969933003
1.8 Correo Electrónico : sbobadilla@usat.edu.pe

2. NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Jaime Espinoza Cruzado.

3. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

3.1. Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	✓			<i>corregir algunos ítems.</i>
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	✓			<i>corregir algunos ítems, de acuerdo a la naturaleza se pueden desdobl.</i>
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	✓			

3.2. De los ítems con la(s) Variable(s):

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	✓			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	✓			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	✓			

3.3. Pertinencia de los ítems con las dimensiones:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	/			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	/			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	/			

3.4. Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	/			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	/			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	/			

3.5. Redacción de Items:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	/			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	/			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	/			

4. CONCLUSIONES:

Los instrumentos están alineados a los objetivos, variables, dimensiones, indicadores y sub indicadores, por lo tanto, son pertinentes. Respecto a la redacción podría mejorarse (forma) su redacción, en el instrumento 1, Cuestionario a Estudiantes, he anotado algunos señalamientos por Eja: Manifestación didáctica numeral 5 se podría desdoblarse / esa cosa es preparar y otra presentar.

Chiclayo, setiembre de 2012.



Firma (Escaneada)

Santiago Octavio Babodilla Orosco

Anexo 06

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTO 3

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
Maestría en Educación: Investigación pedagógica

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- 1.1 Nombre y Apellido : Marcos Oswaldo Arnao Vásquez
 1.2 Profesión : Docente Universitario
 1.3 Grado académico :
 1.4 Título Profesional : Licenciado en Educación: Lengua y Literatura
 1.5 Institución donde trabaja : Univ. Católica Santo Toribio de Mogrovejo
 1.6 Cargo que desempeña :
 1.7 Teléfono : 979519555
 1.8 Correo Electrónico : marnao@usat.edu.pe

2. NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Jaime Espinoza Cruzado.

3. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

3.1. Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	X			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	X			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica		X		Revisar desde la teoría lingüística y delimitar los conceptos claves de la propuesta.

3.2. De los ítems con la(s) Variable(s):

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	X			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	X			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica	X			

3.3. Pertinencia de los ítems con las dimensiones:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	X			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	X			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica		X		

3.4. Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	X			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	X			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica		X		

3.5. Redacción de Items:

Instrumento	Suficiente (3)	Medianamente suficiente (2)	Insuficiente (1)	Observaciones
Instrumento 1: Encuesta a Estudiantes	X			
Instrumento 2: Encuesta a Profesores	X			
Instrumento 3 Prueba de competencias de escritura académica		X		

4. CONCLUSIONES:

1. Los instrumentos están bien planteados. Guardan coherencia interna y externa con los objetivos y la tesis de investigación.
2. Se debe revisar conceptos claves del instrumento 3 en la teoría científica (Linguística textual, análisis del discurso) a fin de tener claro los indicadores y no confundir conceptos.
3. Fundamentar y clarificar el concepto de "Competencias de producción de textos académicos: expositivos y argumentativos".

Chiclayo, setiembre de 2012.



Firma (Escaneada)

Marco Arenas Vásquez

DNI 16680528

Anexo 07

RESULTADOS COMPLEMENTARIOS**Promedios según indicadores de producción de textos académicos por niveles de dominio**

Item	Indicadores de producción de textos académicos	Pretest	Posttest	d
BÁSICO				
3	Genera ideas	2.00	3.80	1.80
4	Organiza ideas	1.70	3.70	2.00
12	Aplica regularidades semánticas	0.95	3.05	2.10
14	Revisa coherencia	0.65	2.25	1.60
15	Utiliza reglas ortográficas y gramaticales	0.95	2.25	1.30
18	Domina la edición	0.60	3.10	2.50
Global del dominio Básico		1.14	3.03	1.88
INTERMEDIO				
1	Elije y delimita un tema	1.70	3.60	1.90
2	Determina el propósito comunicativo	0.90	3.10	2.20
6	Presenta los argumentos	0.90	2.85	1.95
7	Presenta la conclusión	0.85	3.00	2.15
13	Revisa conectores	0.70	2.95	2.25
17	Revisa la versión final	1.05	3.15	2.10
19	Cuida la presentación formal	0.30	3.20	2.90
Global del dominio Intermedio		0.91	3.12	2.21
AVANZADO				
5	Plantea la tesis	0.65	3.00	2.35
8	Emplea la progresión temática	1.15	2.80	1.65
9	Emplea mecanismos de cohesión	1.40	2.90	1.50
10	Maneja fuentes documentales	0.60	2.70	2.10
11	Emplea tipos de argumentos	0.50	3.30	2.80
16	Revisa la adecuación	0.25	2.15	1.90
Global del dominio avanzado		0.76	2.81	2.05

Promedios de los estudiantes de la I.E.P. Sabiduría de Dios antes y después de la aplicación del modelo didáctico

Est.	Pretest		Desemp.	Postest		Desemp.	Incremento	
	Escala (0-4)	Vigesimal		Escala (0-4)	Vigesimal		Escala (0-4)	Vigesimal
1	0.632	3.158	Receptivo	2.316	11.579	Resolutivo	1.684	8.421
2	0.632	3.158	Receptivo	3.105	15.526	Autónomo	2.474	12.368
3	1.421	7.105	Receptivo	3.789	18.947	Estratégico	2.368	11.842
4	1.421	7.105	Receptivo	3.842	19.211	Estratégico	2.421	12.105
5	0.368	1.842	Receptivo	1.789	8.947	Receptivo	1.421	7.105
6	0.526	2.632	Receptivo	3.053	15.263	Autónomo	2.526	12.632
7	0.421	2.105	Receptivo	3.105	15.526	Autónomo	2.684	13.421
8	1.053	5.263	Receptivo	3.105	15.526	Autónomo	2.053	10.263
9	1.316	6.579	Receptivo	3.684	18.421	Estratégico	2.368	11.842
10	1.368	6.842	Receptivo	3.263	16.316	Autónomo	1.895	9.474
11	1.158	5.789	Receptivo	3.053	15.263	Autónomo	1.895	9.474
12	0.474	2.368	Receptivo	2.421	12.105	Resolutivo	1.947	9.737
13	1.316	6.579	Receptivo	3.053	15.263	Autónomo	1.737	8.684
14	0.368	1.842	Receptivo	2.684	13.421	Resolutivo	2.316	11.579
15	1.211	6.053	Receptivo	3.316	16.579	Autónomo	2.105	10.526
16	1.316	6.579	Receptivo	3.105	15.526	Autónomo	1.789	8.947
17	1.263	6.316	Receptivo	3.632	18.158	Estratégico	2.368	11.842
18	0.421	2.105	Receptivo	2.368	11.842	Resolutivo	1.947	9.737
19	1.053	5.263	Receptivo	3.211	16.053	Autónomo	2.158	10.789
20	1.000	5.000	Receptivo	1.947	9.737	Receptivo	0.947	4.737
Promedio	0.937	4.684	Receptivo	2.992	14.961	Autónomo	2.055	10.276

Anexo 08

RÚBRICA PARA LA CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE COMPETENCIAS DE ESCRITURA ACADÉMICA

PROCESO	ASPECTOS A EVALUAR (Competencias)	NIVELES DE DESEMPEÑO				
		No desarrolla (00) (00) (0)	Receptivo (00 – 10) (1 – 2) (1)	Resolutivo (10.5 – 14) (2.1 – 2.8) (2)	Autónomo (14.5 – 17) (2.9 – 3.4) (3)	Estratégico (17.5 – 20) (3.5 – 4) (4)
PLANIFICACIÓN	Elección y delimitación del tema.	No responde. No intentó hacer la actividad.	Se advierte la elección de un tema genérico.	Se advierte la elección de un tema específico, sin delimitación	Se evidencia la elección y delimitación de un tema específico de interés.	Se evidencia la elección y delimitación precisa de un tema de interés.
	Determinación del propósito comunicativo.	No responde. No intentó hacer la actividad.	No existe propósito comunicativo claro. Tampoco claridad en el tipo y estructura del texto.	Se determina el propósito comunicativo de forma imprecisa. Se fija la extensión y destinatario.	Se determina el propósito comunicativo, el tipo de texto, extensión y destinatario.	Se determina el propósito comunicativo y la concreción del tipo de texto, la estructura, la extensión y destinatario.
	Generación de ideas.	No responde. No intentó hacer la actividad.	No existe generación de ideas sobre el tema propuesto.	Se percibe la generación de ideas, sin relación entre las ideas expuestas.	Se percibe la generación de ideas, y la relación entre las ideas expuestas.	Se percibe la generación de ideas, mediante una de las técnicas: lluvia de ideas, escritura libre y agrupamiento por asociación.

	Organización de ideas	No responde. No intentó hacer la actividad.	No existe asociación de ideas sobre el tema propuesto, solo ideas inconexas.	Se nota la asociación de algunas ideas expuestas, mediante el empleo de un organizador visual parcial.	Existe asociación o agrupamiento temático de las ideas, mediante el empleo de un organizador de información casi terminado.	Existe asociación o agrupamiento temático de las ideas, mediante el empleo de un organizador de información terminado.
TEXTUALIZACIÓN	Estructura: Planteamiento de la Tesis	No responde. No intentó hacer la actividad.	No se percibe la tesis, sólo se presenta un listado de ideas en viñetas. O se observa que ha escrito sobre otra temática.	Se advierte implícita o explícitamente la presencia de una pregunta polémica. Se percibe la tesis (opinión) directamente relacionada con el tema, pero puede confundirse con las ideas de apoyo o argumentos.	Hace una introducción al tema y lo contextualiza. Se percibe claramente la tesis (opinión) que será defendida de forma afirmativa o refutada de forma negativa, directamente relacionada con el tema. Establece la tesis con dos o más aspectos claros y diferenciados.	Hace una introducción al tema y lo contextualiza. Se evidencia el planteamiento de la tesis de manera clara y contundente, mediante la adhesión a la posición de un autor o refutando la posición de este. Establece la tesis con dos o más aspectos claros y diferenciados que revelan opinión.

	Estructura: Argumentos	No responde. No intentó hacer la actividad.	No existen razones que sustenten la tesis. Los enunciados están escritos como un conglomerado de ideas.	Se percibe la presentación no muy clara de ideas relacionadas que explican o sustentan los aspectos de la tesis. Se nota claramente que ha definido su adhesión a la posición de un autor y no presenta argumentos adicionales para apoyarla o se refuta la posición del autor y no se aducen razones en contra.	Presenta ordenadamente los argumentos que sustentan cada uno de los aspectos de la tesis. Se nota claramente que ha definido su adhesión a la posición de un autor y presenta otros argumentos adicionales para apoyarla o se refuta la posición del autor y se aducen razones en contra.	Se nota claramente la existencia de ideas relacionadas (argumentos o razones) que desarrollan ordenadamente cada uno de los aspectos de la tesis. Se evidencia adecuación y pertinencia de todos los argumentos que sustentan la opinión o punto de vista.
	Estructura: Conclusión	No responde. No intentó hacer la actividad.	No se percibe la presencia de una expresión o enunciado que sintetice o reitere la tesis.	Se advierte la presencia de una expresión no muy clara que resume la tesis o en otros casos la conclusión no aparece explícitamente sino que requiere la deducción por parte del lector.	Se nota claramente una expresión que guarda coherencia con la tesis a modo de resumen.	Se evidencia con total claridad una expresión que guarda coherencia con la tesis y los objetivos del trabajo a modo de resumen, con gran contundencia.
	Progresión temática	No responde. No intentó hacer la actividad.	Se percibe dominio conceptual y procedimental parcial de la progresión temática. Escribe sobre otros asuntos diferentes al tema propuesto.	Se evidencia el dominio conceptual en la respuesta a la interrogante.	Se ha redactado el comentario empleando la progresión temática, con algunos errores de construcción textual.	Se nota claramente el dominio conceptual y procedimental en la respuesta a la interrogante y en la redacción del comentario.

Relación lingüística de las ideas: mecanismos de cohesión	No responde. No intentó hacer la actividad.	Se percibe el dominio conceptual y procedimental parcial de los mecanismos de cohesión.	Se percibe el dominio conceptual de los mecanismos de cohesión.	Se evidencia la redacción del resumen empleando los mecanismos de cohesión, con algunos errores de construcción textual.	Se evidencia el dominio conceptual y procedimental en la respuesta a la interrogante y en la redacción del resumen, con propiedad y corrección.
Fuentes documentales	No responde. No intentó hacer la actividad.	Se utiliza con deficiencias el estilo o no se conoce APA para las citas y las referencias bibliográficas.	Se evidencia solo una cita o referencia bibliográfica en estilo APA.	Se percibe la cita correcta de dos autores de las fuentes documentales y la utilización de las referencias bibliográficas, usando el estilo APA.	Se percibe la cita correcta de los 3 autores de las fuentes documentales y la utilización correcta de las referencias bibliográficas, usando el estilo APA.
Tipos de argumentos	No responde. No intentó hacer la actividad.	No se reconocen los tipos de argumentos.	Se evidencia el dominio parcial de los tipos de argumentos.	Se evidencia el dominio conceptual de los tipos de argumentos a través de las respuestas a las interrogantes.	Se evidencia el dominio conceptual de argumentos: mediante el reconocimiento o de los tipos de argumentos: autoridad, causales mediante el subrayado.
Regularidades semánticas	No responde. No intentó hacer la actividad.	No se utilizan regularidades semánticas o al máximo indica solo 02 palabras.	Escribe 03 palabras alternativas para decir lo mismo a fin de evitar ambigüedades.	Elabora una lista de 04 palabras clave (Sustantivos, adjetivos y verbos) que se utilizarán a lo largo de la redacción del texto.	Elabora una lista de 06 palabras clave (Sustantivos, adjetivos y verbos) que se utilizarán a lo largo de la redacción del texto.

REVISIÓN Y CORRECCIÓN	Revisión de los conectores	No responde. No intentó hacer la actividad.	No existe empleo correcto de los conectores o marcadores textuales.	Uno de los tres párrafos se ha completado, empleando correctamente el conector o marcador textual.	Dos de los tres párrafos se han completado, empleando correctamente los conectores o marcadores textuales.	Los tres párrafos se han completado, empleando correctamente los conectores o marcadores textuales.
	Revisión de la coherencia	No responde. No intentó hacer la actividad.	No se percibe el subrayado de las palabras o enunciados que rompen la relación lógico semántica en los casos presentados.	Subraya con imprecisión las palabras o enunciados que rompen la relación lógico semántica en uno de los casos presentados.	Reconoce la relación lógico semántica de las ideas entre sí y con el tema central, mediante el subrayado de las palabras o enunciados que rompen esta relación en uno de los casos presentados y en una parte del otro.	Reconoce la relación lógico semántica de las ideas entre sí y con el tema central, mediante el subrayado de las palabras o enunciados que rompen esta relación.
	Reglas ortográficas y gramaticales	No responde. No intentó hacer la actividad.	No se percibe el uso apropiado de las reglas ortográficas y gramaticales en los textos presentados.	Se emplea correctamente las letras b – v, g – j, c – s – z y/o se coloca las tildes en algunos de los textos presentados.	Se emplea correctamente las letras b – v, g – j, c – s – z; se coloca las tildes y los signos de puntuación adecuados en los textos presentados.	Se emplea correctamente las letras b – v, g – j, c – s – z; se coloca las tildes; los signos de puntuación adecuados y se corrige los errores de concordancia gramatical en los textos presentados.

	Adecuación lingüística	No responde. No intentó hacer la actividad.	Se percibe la revisión mínima de la adecuación lingüística o al menos se observa el intento de revisión.	Se evidencia la revisión de la adecuación, mediante la eliminación de las redundancias o repeticiones en uno de los textos presentados.	Se evidencia la revisión de la adecuación, mediante la eliminación de las redundancias o repeticiones en dos de los textos presentados.	Se evidencia la revisión de la adecuación, mediante la eliminación de las redundancias o repeticiones en los tres textos presentados.
	Versión final	No responde. No intentó hacer la actividad.	No se percibe corrección lingüística apropiada alguna.	Se percibe la corrección de una de las tres expresiones, mediante el uso apropiado de términos o vocablos.	Se percibe la corrección de dos de las tres expresiones, mediante el uso apropiado de términos o vocablos.	Se percibe la corrección de las tres expresiones, mediante el uso apropiado de términos o vocablos.
EDICIÓN	Edición formal	No responde. No intentó hacer la actividad.	Existe el dominio mínimo de la edición de textos.	Se evidencia el dominio conceptual parcial de la edición de textos.	Se evidencia el dominio conceptual de la edición de textos.	Se evidencia el dominio conceptual total de la edición de textos.
	Distribución de paratextos	No responde. No intentó hacer la actividad.	No se advierte dominio alguno de la presentación formal de los textos.	Se evidencia el dominio conceptual de escasos aspectos de la presentación formal de los textos.	Se evidencia el dominio conceptual de algunos aspectos de la presentación formal de los textos.	Se evidencia el dominio conceptual de todos los aspectos de la presentación formal de los textos.

Anexo 09

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

PROCESO	ASPECTOS A EVALUAR	N°	ÍTEMS	NIVELES DE DESEMPEÑO				
				(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
PLANIFICACIÓN	Elección y delimitación del tema	1	Elige y delimita un tema de interés.					
	Determinación del propósito comunicativo	2	Determina el propósito comunicativo y la concreción del tipo de texto, la estructura, la extensión y destinatario.					
	Generación de ideas	3	Genera ideas acerca del tema electo, mediante una de las técnicas: lluvia de ideas, escritura libre y agrupamiento por asociación.					
	Organización de ideas	4	Asocia y agrupa temáticamente las ideas, mediante el empleo de un organizador de información.					
TEXTUALIZACIÓN	Estructura: Planteamiento de la Tesis	5	Plantea la tesis de manera clara y contundente, con dos o más aspectos claros y diferenciados que revelan opinión o punto de vista.					
	Estructura: Argumentos	6	Menciona los argumentos o razones que desarrollan cada uno de los aspectos de la tesis.					
	Estructura: Conclusión	7	Reitera la tesis en otros términos a modo de resumen.					
	Progresión temática	8	Redacta los aspectos de la tesis empleando la progresión temática.					
	Relación lingüística de las ideas: mecanismos de cohesión	9	Redacta los aspectos de la tesis empleando los mecanismos de cohesión.					

	Fuentes documentales	10	Consulta fuentes documentales sobre el tema y utiliza correctamente las citas y referencias de las fuentes documentales, usando uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago).					
	Tipos de argumentos	11	Usa de forma apropiada y pertinente tipos de argumentos.					
	Regularidades semánticas	12	Elabora una lista de palabras clave y las utiliza a lo largo de la redacción del ensayo.					
REVISIÓN-CORRECCIÓN	Revisión de los conectores	13	Emplea adecuadamente los conectores o marcadores textuales.					
	Revisión de la coherencia	14	Otorga coherencia mediante el empleo apropiado de la progresión temática y de los mecanismos de cohesión.					
	Reglas ortográficas y gramaticales	15	Emplea correctamente las reglas ortográficas y gramaticales.					
	Adecuación lingüística	16	Adecua el vocabulario, registro y estructura gramatical al destinatario o lector.					
	Versión final	17	Corrige el borrador y la escritura de la versión final del texto.					
EDICIÓN	Edición formal	18	Edita cuidando los elementos de la presentación formal del texto (márgenes, tipo de letra).					
	Distribución de paratextos (p. formal)	19	Distribuye proporcionalmente de los elementos paratextuales (índice, dedicatoria y agradecimiento).					

Anexo 10

MAPAS DE APRENDIZAJE PARA CADA FASE DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

Desempeño en planificación

Mapa de aprendizaje de la producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria (Desempeño en planificación)				
Competencia de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria: Produce textos académicos, en forma coherente, fluida, original y adecuada, en función de diversos propósitos, destinatarios, procesos y estructura; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos para lograr textos de calidad.		Problema del contexto: ¿Cómo empezar la investigación para escribir una monografía? ¿Cómo hacer un plan de investigación que oriente la realización de una monografía sobre un tema sobre el cual estamos interesados? ¿Qué pasos se siguen para obtener información adecuada sobre el tema? ¿Cómo nos apropiamos de la información y la registramos para ir redactando los párrafos que formarán parte de la monografía?		
Planificación: Planifica la producción de textos expositivos y argumentativos, eligiendo un tema, determinando el propósito comunicativo y los objetivos; además genera ideas y organiza la información en función del tema que abordará.				
Aprendizaje(s) esperado(s): <i>Elección, delimitación del tema y plan de investigación</i>	Receptivo (01 – 10)	Resolutivo (10.5 – 14)	Autónomo (14.5 – 17)	Estratégico (17.5 – 20)
	Se advierte la elección de un tema genérico. No existe propósito comunicativo claro. Tampoco claridad en el tipo y estructura del texto. No existe generación de ideas sobre el tema propuesto.	Se advierte la elección de un tema específico, sin delimitación. Se determina el propósito comunicativo de forma imprecisa. Se fija la extensión y destinatario. Se percibe la generación de ideas, sin relación entre las ideas expuestas.	Se evidencia la elección y delimitación de un tema específico de interés. Se determina el propósito comunicativo mediante la concreción del tipo de texto, estructura, extensión y destinatario. Se percibe la generación de ideas, y la relación entre las ideas expuestas.	Se evidencia la elección y delimitación precisa de un tema de interés. Se determina el propósito comunicativo y la concreción del tipo de texto, la estructura, la extensión y destinatario. Se percibe la generación de ideas, mediante una de las técnicas: lluvia de ideas, escritura libre y agrupamiento por asociación.
Evidencia: Plan de investigación del texto académico	No existe asociación de ideas sobre el tema propuesto, solo ideas inconexas. El <i>plan de investigación</i>	Se nota la asociación de algunas ideas expuestas, mediante el empleo de un organizador visual parcial. El <i>plan de investigación</i> está	Existe asociación o agrupamiento temático de las ideas, mediante el empleo de un organizador de información casi terminado.	Existe asociación o agrupamiento temático de las ideas, mediante el empleo de un organizador de información.

	está integrado por: tema, objetivos, esquema o sumario, cronograma de actividades, bibliografía básica a consultar (02).	conformado por: tema, situación problemática, objetivos, esquema o sumario, cronograma de actividades, bibliografía básica a consultar (03).	El <i>plan de investigación</i> está integrado por: tema, situación problemática + problema, objetivos, esquema o sumario, cronograma de actividades, bibliografía básica a consultar (04).	Se evidencia un <i>plan de investigación</i> con los siguientes componentes: tema, situación problemática + problema, objetivos, esquema o sumario, cronograma de actividades, bibliografía básica a consultar (05).
<p>Aprendizaje(s) esperado(s):</p> <p><i>Búsqueda y acopio de información (Manejo de fuentes documentales)</i></p> <p>Evidencia: Fichas de investigación: textuales, paráfrasis, resumen, comentario.</p>	<p>Se ha identificado y seleccionado fuentes documentales solo a través de un buscador de información (google). No existe claridad en los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado.</p> <p>Lee las fuentes bibliográficas y escribe fichas textuales, de paráfrasis y de resumen.</p>	<p>Se evidencia la identificación y selección de fuentes que poseen rigor científico (arbitrado o evaluado por expertos e indizado a bases de datos). Así como los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado están integrados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Determina las palabras clave (3) para hacer las búsquedas. ○ Identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto (2). ○ Ejecuta búsquedas en bases de datos. ○ Consulta un número considerable de fuentes documentales (3). ○ Consulta fuentes documentales de actualidad (últimos 10 años). <p>Lee críticamente las fuentes bibliográficas y escribe fichas textuales, de paráfrasis,</p>	<p>Se evidencia la identificación y selección de fuentes que poseen rigor científico (arbitrado o evaluado por expertos e indizado a bases de datos). Así como los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado están integrados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Determina las palabras clave (4) para hacer las búsquedas. ○ Identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto (3). ○ Ejecuta búsquedas en bases de datos. ○ Consulta un número considerable de fuentes documentales (4). ○ Consulta fuentes documentales de actualidad (últimos 8 años). <p>Lee críticamente las fuentes bibliográficas y escribe fichas textuales, de paráfrasis, resumen y comentario.</p>	<p>Se evidencia la identificación y selección de fuentes que poseen rigor científico (arbitrado o evaluado por expertos e indizado a bases de datos). Así como los pasos a seguir para obtener información sobre el tema planteado están integrados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Determina las palabras clave (5) para hacer las búsquedas. ○ Identifica y selecciona bases de datos de acceso abierto (más de 3). ○ Ejecuta búsquedas en bases de datos. ○ Consulta un número considerable de fuentes documentales (5 o más). ○ Consulta fuentes documentales de actualidad (últimos 5 años). <p>Lee críticamente las fuentes bibliográficas y escribe fichas textuales, de paráfrasis, resumen y comentario.</p>

		resumen y comentario.		
Proceso de evaluación	Logros	Acciones a mejorar		Nivel/Nota:
Autoevaluación				
Coevaluación				
Heteroevaluación				

Desempeño en textualización

Mapa de aprendizaje de la producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria (Desempeño en textualización)				
Competencia de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria: Produce textos académicos, en forma coherente, fluida, original y adecuada, en función de diversos propósitos, destinatarios, procesos y estructura; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos para lograr textos de calidad.		Problema del contexto: ¿Cómo se redactan los párrafos que forman parte de un texto académico? ¿Cómo escribimos párrafos coherentes? ¿Cómo se enlazan las ideas en el párrafo? ¿Cómo se elaboran las citas y las referencias bibliográficas?		
Textualización: Redacta textos expositivos y argumentativos, teniendo en cuenta su superestructura y macroestructura (estructura formal y contenido), organizando las ideas y comunicando sus opiniones, y puntos de vista, bien fundamentados, empleando estructuras expositivas y argumentativas, considerando las propiedades textuales.				
Aprendizajes esperados:	Receptivo (01 – 10)	Resolutivo (10.5 – 14)	Autónomo (14.5 – 17)	Estratégico (17.5 – 20)
<i>Textualización: redacción de párrafos, citas y referencias.</i>	Se percibe dominio conceptual y procedimental parcial de la progresión temática. Escribe sobre otros asuntos diferentes al tema propuesto. Se percibe el dominio conceptual y procedimental parcial de los mecanismos de cohesión. No se utilizan regularidades	Se evidencia el dominio conceptual y operativo de la progresión temática en algunos textos. Se percibe el dominio conceptual y operativo de algunos de los mecanismos de cohesión. Escribe 03 palabras alternativas para decir lo mismo a fin de evitar	Se nota claramente el empleo de la progresión temática, en la mayoría de los textos, con algunos errores de construcción textual. Se evidencia la redacción de textos empleando los mecanismos de cohesión, con algunos errores de construcción textual. Elabora una lista de 04 palabras clave (Sustantivos, adjetivos y	Se nota claramente el dominio conceptual y procedimental de la progresión temática en todos los textos presentados. Se evidencia el dominio conceptual y procedimental de los mecanismos de cohesión (referencia, elipsis, sustitución, conexión) en todos los textos presentados. Elabora una lista de 10 palabras clave (Sustantivos, adjetivos y

Evidencia: Borrador del texto académico	semánticas o indica solo o2 palabras en relación de sinonimia. La superestructura y modos discursivos no corresponden a la exposición y/o argumentación. Se utiliza con deficiencias el estilo o no se conoce APA para las citas y las referencias bibliográficas o se evidencia mezcla de estilos.	ambigüedades. La superestructura y modos discursivos solo corresponden a la exposición. Se evidencia algunas citas o referencias bibliográficas en estilo APA.	verbos) que se utilizarán a lo largo de la redacción del texto. La superestructura y algunos modos discursivos corresponden a la exposición y/o argumentación. Se percibe la cita correcta de al menos cinco autores de las fuentes documentales y la utilización de las referencias bibliográficas, usando el estilo APA.	verbos) que se utilizarán a lo largo de la redacción del texto. La superestructura y modos discursivos corresponden a la exposición y/o argumentación de manera pertinente. Se percibe la cita correcta de todos los autores de las fuentes documentales y la utilización correcta de las referencias bibliográficas, usando el estilo APA.
Proceso de evaluación	Logros	Acciones a mejorar		Nivel/Nota:
Autoevaluación				
Coevaluación				
Heteroevaluación				

Desempeño en revisión – corrección

Mapa de aprendizaje de la producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria (Desempeño en revisión-corrección)	
Competencia de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria: Produce textos académicos, en forma coherente, fluida, original y adecuada, en función de diversos propósitos, destinatarios, procesos y estructura; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos para lograr textos de calidad.	Problema del contexto: ¿Qué saberes y estrategias aplicar para revisar y corregir el texto? ¿Cómo saber si los párrafos están bien contruidos?
Revisión - corrección: Revisa los textos expositivos y argumentativos, aplicando estrategias (autointerrogación,	

relectura); además corrige y reescribe, utilizando reglas ortográficas y gramaticales.				
Aprendizajes esperados: <i>Revisión y corrección: ortografía, gramática y adecuación.</i>	Receptivo (01 – 10)	Resolutivo (10.5 – 14)	Autónomo (14.5 – 17)	Estratégico (17.5 – 20)
	Evidencia: Texto académico revisado y corregido.	<p>No existe empleo correcto de los conectores o marcadores textuales.</p> <p>El escrito no cumple las reglas de coherencia: no contradicción, repetición, relación temática, progresión y pertinencia.</p> <p>No se percibe el uso apropiado de las reglas ortográficas y gramaticales en los textos presentados.</p> <p>Se percibe la revisión mínima de la adecuación lingüística o al menos se observa el intento de revisión.</p> <p>No se percibe corrección lingüística apropiada alguna</p>	<p>Algunos párrafos se han completado, empleando correctamente los conectores o marcador discursivos.</p> <p>Existen algunas palabras o enunciados que rompen la relación lógico semántica en los párrafos presentados.</p> <p>Se emplea correctamente las letras b – v, g – j, c –s –z y/o se coloca las tildes en algunos de los textos presentados.</p> <p>Se evidencia la revisión de la adecuación, mediante la eliminación de las redundancias o repeticiones en uno de los textos presentados.</p> <p>Se percibe la corrección de algunas expresiones, mediante el uso apropiado de términos o vocablos.</p>	<p>Se evidencia que la mayoría de los párrafos se han completado, empleando correctamente los conectores o marcador discursivos.</p> <p>Se evidencia la relación lógico semántica de las ideas entre sí y con el tema central.</p> <p>Se emplea correctamente las letras b – v, g – j, c –s –z; se coloca las tildes y los signos de puntuación (punto y aparte, punto y coma, coma y dos puntos) en los textos presentados.</p> <p>Se evidencia la revisión de la adecuación, mediante la eliminación de las redundancias o repeticiones en la mayoría de los textos presentados.</p> <p>Se percibe la corrección de la mayoría de las expresiones, mediante el uso apropiado de términos o vocablos.</p>
Proceso de evaluación	Logros	Acciones a mejorar		Nivel/Nota:
Autoevaluación				
Coevaluación				
Heteroevaluación				

Desempeño en edición

Mapa de aprendizaje de la producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria (Desempeño en edición)				
Competencia de producción de textos académicos expositivos y argumentativos en educación secundaria: Produce textos académicos, en forma coherente, fluida, original y adecuada, en función de diversos propósitos, destinatarios, procesos y estructura; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos para lograr textos de calidad.			Problema del contexto: ¿Cómo se hace la edición de un texto? ¿Un procesador de textos puede resultar de utilidad? ¿Qué procesos encierra la edición de un texto académico?	
Edición: Edita el texto para hacerlo atractivo y novedoso.				
Aprendizajes esperados:	Receptivo (01 – 10)	Resolutivo (10.5 – 14)	Autónomo (14.5 – 17)	Estratégico (17.5 – 20)
<i>Edición: Presentación formal.</i>	Existe el dominio mínimo de la edición de textos.	Se evidencia el dominio conceptual parcial de la edición de textos.	Se evidencia el dominio conceptual y operativo de la edición de textos.	Se evidencia el dominio conceptual y operativo de la edición de textos.
Evidencia: Versión final del texto académico en el formato respectivo	No se advierte dominio alguno de la presentación formal de los textos.	Se evidencia el dominio conceptual de escasos aspectos de la presentación formal de los textos.	Se evidencia el dominio conceptual y operativo de algunos aspectos de la presentación formal de los textos.	Se evidencia el dominio conceptual y operativo de todos los aspectos de la presentación formal de los textos.
Proceso de evaluación	Logros	Acciones a mejorar		Nivel/Nota:
Autoevaluación				
Coevaluación				
Heteroevaluación				

Anexo 11

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA MONOGRAFÍA

N	ÍTEMS	NIVELES DE DESEMPEÑO			
		(1)	(2)	(3)	(4)
1	Se ha empleado un diagrama de delimitación para precisar el tema de la monografía. Además, se elaborado un plan de investigación de la monografía que contiene: tema, situación problemática, objetivos, sumario, cronograma de actividades y bibliografía básica.				
2	El acopio y recopilación de la información se ha hecho mediante la técnica del fichaje .				
3	La portada contiene el nombre de la institución, el título de la monografía, el autor o autora, el motivo del trabajo y el lugar y fecha.				
4	El resumen contiene una síntesis de todo el contenido desarrollado.				
5	Se mencionan las palabras clave referidas a lo que trata la investigación o estudio.				
6	La introducción está estructurada con la situación problemática, problema, objetivos y justificación.				
7	El desarrollo del cuerpo de la monografía se ha estructurado siguiendo lo planteado en los objetivos. Es decir, se expone (describe o explica) los hallazgos obtenidos mediante la lectura de fuentes bibliográficas, citando a los autores de acuerdo a normas APA, empleando la progresión temática y los mecanismos de cohesión.				
8	Las conclusiones están referidas a los objetivos y al desarrollo de estos. Es decir, se recoge las ideas principales más interesantes encontradas en la redacción de las partes en relación con los objetivos planteados.				
9	Se presenta una lista ordenada alfabéticamente de las referencias bibliográficas , es decir de los libros, revistas y páginas de internet que se han utilizado en la redacción del cuerpo de la monografía, de acuerdo a las normas APA.				
10	Se evidencia la revisión, corrección, edición y la presentación formal del texto (márgenes, tipo de letra, sangrías, interlineado, etc.). Además de la distribución proporcional de los elementos paratextuales, si los hubiera.				

Calificativo: _____

Anexo 12

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO

Nº	ÍTEMS	NIVELES DE DESEMPEÑO			
		(1)	(2)	(3)	(4)
1	El título del ensayo es atractivo y provocador.				
2	Se evidencia los nombres y apellidos completos del autor .				
3	La presentación o contextualización del contenido del ensayo, va en forma deductiva: de lo general a lo particular.				
4	Se presenta la tesis con dos o más aspectos claros y diferenciados en forma de enunciado afirmativo u oración afirmativa con orden lógico (Sujeto – verbo –predicado) de manera que genere polémica. Además, en su redacción se han empleado modalizadores discursivos.				
5	En el cuerpo del ensayo se presentan los argumentos que soportan la tesis o de los contraargumentos que refutan las ideas. Además, algunos tipos de argumentos (autoridad) se evidencian con citas y referencias.				
6	Las conclusiones del ensayo constituyen la síntesis de los argumentos y de los principales puntos de desarrollo de la tesis, presentados en la sección argumentos, de manera inductiva (de lo particular a lo general) que genere la reflexión del lector o destinatario.				
9	Se presenta una lista ordenada alfabéticamente de las referencias bibliográficas , es decir de los libros, revistas y páginas de internet que se han utilizado en la redacción del cuerpo del ensayo, de acuerdo a las normas APA o estilo estandarizado.				

Calificativo: _____

Anexo 13

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO:

Modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual para la enseñanza aprendizaje de la producción de textos académicos en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Sabiduría de Dios”, Ciudad Eten, año 2012

Autorización para la aplicación de la prueba de competencias de escritura académica e intervención pedagógica respectiva.

Yo, identificado con DNI N°....., declaro haber sido informado de forma clara, precisa y suficiente de los fines, objetivos, beneficios y alcances del proyecto: *Modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual para la enseñanza aprendizaje de la producción de textos académicos en estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Sabiduría de Dios”, Ciudad Eten, año 2012*. Dicho proyecto de investigación es conducido por *Jaime Espinoza Cruzado*, maestrante de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

AUTORIZO además para que se aplique a mi menor hijo (a):

.....

la prueba de competencias de escritura académica, la misma que recogerá información antes y después de la ejecución del proyecto. Del mismo modo, aceptó la intervención pedagógica (talleres de escritura) en la I.E.P. “Sabiduría de Dios”.

Por la participación de mi menor hijo(a) no recibiré ningún tipo de remuneración económica. Además, el personal investigador declara mantener la confidencialidad de la información obtenida y no será usada para ningún otro propósito.

Como prueba de mi autorización, suscribo la presente, con fecha.....

.....

Firma

Huella digital

Responsable de proyecto: Prof. Jaime Espinoza Cruzado
 Director de la I.E.P. Sabiduría de Dios: Prof. Gustavo Raúl Cumpa Carvallo.

Anexo 14

RESOLUCIÓN DIRECTORAL DE AUTORIZACIÓN DEL PROYECTO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
"SABIDURÍA DE DIOS"
 Ciudad Eten – Chiclayo – Lambayeque



"AÑO DE LA INTEGRACIÓN NACIONAL Y EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRA DIVERSIDAD"

Resolución Directoral N° 004 -2012-DIEP "SD" - CE.

Ciudad Eten, 12 de marzo de 2012.

Visto los documentos presentados por el Lic. Jaime Espinoza Cruzado que se adjuntan, de 74 folios de fecha 1 de marzo de 2012; y

CONSIDERANDO:

Que, en reunión con los Padres de Familia del Quinto Grado de Educación Secundaria de la I.E.P. "Sabiduría de Dios", en la cual se informó que el Lic. Jaime Espinoza Cruzado, maestrante de la Escuela de Postgrado de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo ha solicitado *la aplicación de la prueba de competencias de escritura académica e intervención pedagógica respectiva.*

De conformidad con lo dispuesto por la Ley General de Educación N° 28044, en su Art. 38°; Ley N° 29944 Ley de Reforma Magisterial, que en el Art. 41° literal "a" refiere que los profesores tienen derecho a desarrollarse profesionalmente en el marco de la carrera pública magisterial; asimismo teniendo como referencia el Art. 12° literal "d" de la misma ley, que establece las áreas de desempeño laboral de los profesores, entre ellas la *innovación e investigación*, y el Reglamento Interno de la Institución Educativa Privada "Sabiduría de Dios" de Ciudad Eten.

SE RESUELVE:

PRIMERO. Autorizar al Lic. JAIME ESPINOZA CRUZADO para que ejecute la investigación, titulada *"Modelo didáctico basado en el enfoque comunicativo textual para la enseñanza aprendizaje de la producción de textos académicos en estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Privada "Sabiduría de Dios", Ciudad Eten, año 2012"* en la Institución Educativa Privada "Sabiduría de Dios", con los estudiantes del quinto grado.

SEGUNDO. Comunicar al Lic. Jaime Espinoza Cruzado para que socialice los resultados y posterior informe de tesis para la mejora de la enseñanza aprendizaje en la Institución Educativa Privada "Sabiduría de Dios".

Regístrese, comuníquese y archívese.


 Lic. Gustavo R. Gumpo Zarvallo
 DIRECTOR

cc/Arch
 grcc/dir.

Anexo 15

CUESTIONARIO EXPLORATORIO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS**Tu opinión cuenta**

Estimado (a) estudiante de Educación Secundaria por favor, dedica unos minutos a responder este cuestionario. La información sirve para conocer cómo se desarrolla la asignatura o área: COMUNICACIÓN

1. En el área de comunicación se trabaja dando preferencia a:

Hablar	()
Escuchar	()
Leer	()
Escribir	()

2. ¿Con qué frecuencia has leído los siguientes textos en tus clases de comunicación?

Escala de valoración:

1. Nunca (N); 2. Algunas veces (AV); 3. Muchas veces (MV)

Textos instructivos (recetas, manuales).	N (1)	AV (2)	MV (3)
Textos que exponen un tema determinado y tienen como propósito explicar al lector (textos expositivos).	N (1)	AV (2)	MV (3)
Textos administrativos (cartas, oficios, solicitudes, actas, memoriales, etc.).	N (1)	AV (2)	MV (3)
Textos que quieren convencer a alguien de algo (Textos argumentativos).	N (1)	AV (2)	MV (3)
Textos periodísticos (afiches, carteles, paneles publicitarios, letreros, otros).	N (1)	AV (2)	MV (3)
Textos literarios (poemas, cuentos, novelas, otros relatos).	N (1)	AV (2)	MV (3)

3. ¿Con qué frecuencia has escrito los siguientes tipos de texto en tus clases de comunicación?

Escala de valoración:

1. Nunca (N); 2. Algunas veces (AV); 3. Muchas veces (MV)

Cuentos	N (1)	AV (2)	MV (3)
Reseñas	N (1)	AV (2)	MV (3)
Noticias	N (1)	AV (2)	MV (3)
Poemas	N (1)	AV (2)	MV (3)
Artículos de opinión	N (1)	AV (2)	MV (3)

Ensayos	N (1)	AV (2)	MV (3)
Monografías	N (1)	AV (2)	MV (3)

4. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones en tus clases de Comunicación?

Escala de valoración:

1. Nunca (N); 2. Casi nunca (CN); 3. Casi siempre (CS); 4. Siempre (S)

CUANDO ESCRIBIMOS TEXTOS...				
El profesor nos pide que hagamos una lista con los puntos que vamos a tocar en nuestro trabajo antes de empezar a escribirlo.	N (1)	CN (2)	CS (3)	S (4)
El profesor nos pide que hagamos un borrador, que lo revisemos y corriamos una y otra vez antes de escribir el trabajo final.	N (1)	CN (2)	CS (3)	S (4)
El profesor nos pide que hagamos un esquema para ordenar nuestras ideas antes de empezar a escribir el trabajo.	N (1)	CN (2)	CS (3)	S(4)

5. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones en tus clases de Comunicación?

Escala de valoración:

1. Nunca (N); 2. Casi nunca (CN); 3. Casi siempre (CS); 4. Siempre (S)

CUANDO EL PROFESOR REvisa O CORRIGE NUESTROS TRABAJOS ESCRITOS...				
Nos pide que volvamos a escribirlo haciendo las correcciones necesarias.	N (1)	CN (2)	CS (3)	S (4)
Revisa que nuestras ideas estén claras y ordenadas haciendo anotaciones de lo que debemos mejorar.	N (1)	CN (2)	CS (3)	S (4)
Revisa que nuestras ideas expresadas tengan fundamentos o argumentos haciendo anotaciones de lo que debemos mejorar.	N (1)	CN (2)	CS (3)	S (4)
Solo corrige las faltas ortográficas y nada más	N (1)	CN (2)	CS (3)	S (4)

6. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción general con el área de Comunicación?

Muy satisfecho	Satisfecho	Ni satisfecho, ni insatisfecho	Insatisfecho	Muy insatisfecho
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
()	()	()	()	()

7. ¿Tienes alguna sugerencia de mejora para esta área?