

MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES




Global Knowledge
EDITORIAL



AUTORES:

Dra. Edith Cristina Salamanca Chura
Dr. Dante Manuel Macazana Fernández
Dra. Luz Marina Sito Justiniano



“Modelo de enseñanza
interestructurante
para la producción de
textos expositivos en
estudiantes”



DRA. EDITH CRISTINA SALAMANCA CHURA.
DR. DANTE MANUEL MACAZANA FERNÁNDEZ.
DRA. LUZ MARINA SITO JUSTINIANO.

Primera Edición, diciembre de 2021

“MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES”

ISBN: 978-1-957271-04-0


Autores:

Dra. Edith Cristina Salamanca Chura.

Dr. Dante Manuel Macazana Fernández.

Dra. Luz Marina Sito Justiniano.

Editado por:

Global Knowledge - Publishing House, USA 

Miami - Florida

Móvil - (WhatsApp): (+1) 786 977 9421 (+593)99 211 8124

<https://egk.ccgecon.us>

E-mail: egk@ccgecon.us

15,24, 22,86 cm.

REVISORES

Dr. C. Maikel Yelandi Leyva Vázquez

Universidad Regional Autónoma de Los Andes

Coordinador de Investigación.

mleyvaz@gmail.com

Dra. C. Karina Pérez Teruel

Universidad Abierta Para Adultos, República Dominicana

Directora de Innovación

karinaperez@uapa.edu.do

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: Estrategia metodológica para desarrollar la producción de texto en los estudiantes del curso de comunicación escrita....	5
1.1 La producción de textos en los estudiantes del curso de comunicación escrita.....	7
1.2 Antecedentes nacionales de la investigación.....	11
1.3 Antecedentes internacionales de la investigación.....	12
1.4 Fundamentos teóricos de la producción de textos.....	14
1.5 Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	28
1.6 Visión contemporánea del constructivismo.....	35
1.7 Fundamentos teóricos de la estrategia metodológica.....	37
CAPÍTULO II: Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje.....	49
2.1 Principales enfoques en la enseñanza de la escritura.....	51
2.2 Principales Modelos de enseñanza.....	54
2.3 Modelos cognitivos del proceso de la escritura.....	61
2.4 Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos.....	66
2.5 Evaluación de textos expositivos.....	71
CAPÍTULO III: Modelo de enseñanza interestructurante para la producción de textos expositivos en estudiantes en Perú.....	77
3.1 Diseño del experimento.....	78
3.2 Resultados del experimento.....	88
3.3 Análisis de los resultados obtenidos.....	102
CONCLUSIONES	107
BIBLIOGRAFÍA	109

INTRODUCCIÓN

La producción de textos expositivos cobra gran importancia en la pedagogía actual sobre todo debido a que en los últimos años se ha enfatizado que los estudiantes necesitan desarrollar habilidades de lectura y escritura. La escuela durante mucho tiempo ha enfocado sus esfuerzos en lograr que lean y escriban bien, sin tener mucha claridad sobre qué es exactamente lo que deben hacer para lograrlo.

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

Esto se debe en gran parte al hecho de que, aunque se ha logrado un progreso significativo en la investigación y las aplicaciones didácticas en las primeras etapas de la escritura en los estudiantes, se desconocen aspectos de cómo se vuelven competentes en la escritura y tienen habilidades con los textos. Hay muy poca investigación lingüística, pedagógica y didáctica sobre estos aspectos.

Se sabe lo que no hacen bien, en comparación con lo que hacen los escritores expertos, pero se desconoce cómo apoyar el desarrollo de la escritura, para que los alumnos alcancen un dominio aceptable de la misma.

Es por ello que entre otras razones escribir se convierte en un trabajo tedioso, con resultados bastante pobres en la mayoría de los casos, especialmente cuando se trata de la producción de escritos con contenido disciplinar como las ciencias naturales, sociales y biológicas, la historia y otras.

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



Sin embargo, es posible desarrollar esta habilidad en los estudiantes desde una edad temprana, aunque para lograrlo es necesario realizar una investigación que explique cómo es que los niños progresan en este desarrollo de la escritura y cómo este proceso afecta la enseñanza.

Asimismo, se debe reconocer la importancia de ayudarles a producir textos explicativos como una herramienta importante para producir conocimiento en ellos. Hasta ahora, el potencial de los textos explicativos en la construcción del conocimiento se ha desaprovechado en gran medida.

Este libro presenta los resultados de una encuesta que tuvo como objetivo estudiar cómo proceden los estudiantes al producir textos explicativos, qué preguntas se hacen, qué recursos utilizan, cómo resuelven problemas sugeridos por su conocimiento emergente del mundo, qué tipo de preguntas realizarse a sí mismos y cuáles le preguntan a su profesor.

Esta investigación se realizó en un contexto universitario en el que existe una cultura de escritura inicial, que se diferencia de la cultura tradicional. Por un lado, los niños están desde el inicio vinculados a todo tipo de textos, en contextos de comunicación significativa y, por el otro, están acostumbrados desde sus primeras producciones escritas a revisar y reescribir sus textos.

De igual manera, escriben para que los lean y no para darle al profesor una tarea o para sacar una nota.

Entendamos como escritura de texto según el autor: textos cuya línea de composición es paulatinamente progresiva. La información avanza a través de la conexión lógico-causal de ideas. Expresa un pensamiento orientado al conocimiento de las dependencias internas de los objetos y fenómenos. Para ello, utiliza relaciones de causa y efecto, consistencia, análisis y síntesis, persuasión o simplemente información.

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

El caso peruano, específicamente, la realidad del estudiante de

la Universidad Jorge Basadre Grohmann, ofrece claras evidencias de la necesidad de propuestas pedagógicas válidas y viables para la enseñanza de la escritura con función epistémica. En tal sentido, esta investigación se ejecutó con el siguiente objetivo: Determinar la incidencia de la aplicación de un modelo de enseñanza interestructurante en el nivel de producción de textos expositivos de los estudiantes.



CAPÍTULO I: ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE COMUNICACIÓN ESCRITA



La escritura es una de las habilidades más importantes en el uso del lenguaje que tenemos los seres humanos, y la usamos en todos los niveles educativos. Constituye un aspecto fundamental a la hora de ingresar a la educación superior, sea cual sea la carrera a seguir.

La producción de textos es necesaria en la educación superior y

su demanda es mayor debido a la complejidad de los textos requeridos. Sin embargo, uno de los aspectos más inquietantes que se pueden ver cuando los estudiantes ingresan al siguiente nivel, es la falta de comprensión lectora y la dificultad para organizar un texto escrito, al pasar por las etapas de selección y organización de la información con problemas.

A pesar de que en los últimos años se ha puesto énfasis en la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias en lectura y en escritura, durante mucho tiempo la escuela ha centrado sus esfuerzos en lograr que lean y escriban bien, sin tener mucha claridad acerca de qué es exactamente lo que deben hacer para alcanzarlo. (Guzmán Rodríguez, 2004)

Esto se debe, en gran parte a que, si bien se ha avanzado bastante en la investigación y las aplicaciones didácticas en las primeras etapas de la escritura en los estudiantes, se desconocen aspectos acerca de cómo es que llegan a dominar la escritura y a tener buenas competencias textuales. Es muy poco lo que hay en investigación lingüística, pedagógica y didáctica sobre estos aspectos. (Guzmán Rodríguez, 2004)

Desde etapas muy tempranas del desarrollo, los niños y las niñas perciben las funciones de la escritura en general, y en particular de las diferentes maneras de presentarla.

Utilizan el lenguaje para aprender, y al mismo tiempo aprenden sobre el lenguaje. Dice E. B. Smith (citado por Goodman, 1997, p.23): “El lenguaje se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende”.

Diversos estudios muestran que, desde muy pequeños, los niños perciben la función de las marcas de los productos, los avisos, las propagandas y otros más. Así mismo, otros estudios han mostrado cómo los pequeños perciben muy temprano la estructura narrativa y claramente reconoce cómo se inician los cuentos.

Es interesante ver cómo este conocimiento se da de una manera natural, por el contacto que tienen con el medio social y no porque se les enseñe de manera sistemática, toma como modelo las producciones y las estrategias de los adultos.

En este sentido, se orientan las investigaciones llevadas a cabo por Langer, en torno al desarrollo de las estructuras narrativas en estudiantes de tercero a noveno grado.

Se señala que la lectura y la escritura son actividades de lenguaje y cognición profundamente relacionadas, que adquieren forma mediante el uso. En este planteamiento coincide con autores tales como Ferreiro y Teberosky (1979), Jolibert (1982), Cassany (1999),

Jurado (1998), Goodman (1983), entre otros. Es decir, que en el estado actual de conocimientos es claro que se requiere práctica en la lectura y la escritura para avanzar en su desarrollo.

1.1 La producción de textos en los estudiantes del curso de comunicación escrita.

Los seres humanos son, por naturaleza, entes sociales; individuos que necesitan construir y mantener, lo más estable posible, las comunidades donde se desarrollan. Por eso, los hombres se preocupan por establecer relaciones interpersonales sanas. Estas se concretizan, fundamentalmente, por medio de la comunicación. Así que, la comunicación, tanto oral como escrita, es la principal actividad para el logro de esta misión social.

Antes de apuntar a nuestro objeto de estudio, se hace necesario asentar algunas diferencias entre la oralidad y la escritura. La primera se caracteriza por ser menos planificada; regularmente, se fundamenta en la improvisación y en la adecuación contextual. En tal sentido, los hablantes evalúan el entorno espacial y temporal donde deben presentar sus discursos. Además, el acto comunicativo oral recibe respuesta, la mayoría de las veces, de manera inmediata. Esto último porque esta actividad se realiza con la participación de dos o más voces (Borioli, 2019).

Otra característica de este tipo de comunicación es su volatilidad. Una vez finalizada, gran parte de la información compartida se pierde porque la capacidad para almacenarla de la mayoría de los hablantes es bastante limitada (Andrade et al., 2020).

La comunicación escrita, por su parte, presenta menos improvisación, mejor dicho, es una actividad que tiende más a la planificación. De igual forma que en la oralidad, quien redacta un texto necesita considerar, entre otros aspectos, la adecuación, coherencia y cohesión de su escrito (Cassany, 1989). Aunque en la escritura no se recibe una respuesta inmediata, es importante que se reflexione en las posibles reacciones de los lectores. Esto permitirá que quien escribe pueda presentar un mensaje más completo y eficaz (Martínez, 2002).

Una última condición de la comunicación escrita es la corrección gramatical. La violación de las normas ortográficas y tipográficas son más perceptibles en la escritura que en la oralidad y pueden desviar el propósito comunicativo del mensaje (Cassany, 1989).

Las dificultades que presentan los estudiantes provienen de la

educación básica, y están relacionadas con las pruebas que confirman la posición de Perú en el puesto 64 de 70 países en los resultados de los estudiantes (ciencias, matemáticas y comprensión lectora). Lo confirma el estudio trienal desarrollado durante 15 años en todo el mundo llamado Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015).

Los estudiantes que alcanzan el siguiente nivel con estos problemas, probablemente no han tenido la oportunidad de trabajar en la organización discursiva de los textos leídos. Además, suelen tener pocos conocimientos previos, un desconocimiento de las estructuras textuales y un vocabulario adecuado relacionado con su campo de estudio.

Todos estos aspectos deben trabajarse en los últimos años de la educación secundaria, ya que es aquí donde la lectura y la escritura despiertan mayor interés, como mencionan Aguilera y Bono (2016).

Esta realidad se encuentra entre los estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo del instituto de educación superior estudiado, quienes presentan dificultades de este tipo debido al débil hábito lector que existe entre los jóvenes.

Este elemento debe ser una herramienta fundamental para el desarrollo de la producción de textos. La situación se agrava porque algunos profesores utilizan la metodología tradicional y no actualizan sus métodos de enseñanza.

Para alcanzar el siguiente nivel, el trabajo de los profesores es esencial; son ellos quienes deben orientar a los estudiantes hacia un proceso de mejora y analiza la forma en que estos jóvenes escriben.

Una tarea que debe quedar clara para los profesores es que los alumnos reconozcan y comprendan las estructuras y características de los diferentes textos. Por tanto, es importante que los profesores evalúen las fortalezas y debilidades de los estudiantes en función de sus habilidades comunicativas, ya que esto les permitirá determinar estrategias para que el estudiante mejore su producción de textos.

La escritura es un proceso que implica la comprensión y procesamiento de la información recibida y especialmente la comprensión de dicha información. El problema identificado lleva a cuestionar la situación de la producción de textos por parte de estudiantes de nivel superior.

Como consecuencia de este problema, se propone una estrategia metodológica para la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior en Lima.

La presente investigación contó con una metodología enmarcada en paradigmas interpretativos y sociocríticos.

El paradigma interpretativo, según Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), más allá de brindar explicaciones de tipo causal, busca interpretar y comprender el comportamiento humano a partir de los significados y propósitos de los individuos que participan en el acto educativo.

Por su parte, Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas (2015) sostienen que el paradigma interpretativo centra su motivación en la interpretación y comprensión de la realidad construida por los individuos. “La realidad se concibe como compleja, holística, divergente y múltiple” (p.44). Además, argumentan que el paradigma sociocrítico presenta como concepto principal la introducción de la ideología de forma obvia y la autorreflexión crítica. Indican que el objetivo de la investigación es cambiar las estructuras de las relaciones sociales.

El paradigma sociocrítico, según Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), se asemeja al paradigma interpretativo en aspectos metodológicos y conceptuales, “pero integran explícitamente la ideología y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento” (p.121).

Asimismo, se desarrolló una encuesta. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la encuesta se puede desarrollar preguntas antes, durante o después de la recolección y análisis de datos.

Es común que estas acciones se utilicen primero para revelar preguntas básicas de investigación, luego para refinarlas y responderlas.

Por su finalidad, es una investigación educativa aplicada. Como afirman Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), la investigación educativa “consiste en el análisis sistemático de las concepciones y prácticas educativas” (p.137).

Para los autores, se trata de una actividad de investigación y obtención de conclusiones sobre los fenómenos habituales de la educación y que refuerza una reflexión entre los individuos y las instituciones que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación educativa es fundamental para generar cambios y producir nuevos conocimientos que permitan una mejor formación de los sujetos. Por ello, es fundamental en la formación docente porque proporciona pasos y herramientas para que el docente conozca las características del entorno donde se desarrolla

el fenómeno educativo y reflexione sobre su trabajo.

Se realizó una investigación aplicada. Se define como el tipo de estudio científico que busca resolver problemas de la vida cotidiana o controlar determinadas situaciones prácticas (Padrón, 2006).

Por su parte, Lozada (2014) considera que la investigación aplicada tiene como objetivo generar conocimiento aplicado de manera directa y en el mediano plazo en el sector correspondiente. La investigación aplicada busca la solución de un problema reconocido a través de un diagnóstico con el desarrollo de un modelo con intención proyectiva y práctica.

A partir de estas diferencias, se hace evidente que la adquisición y desarrollo de la competencia de comunicación escrita resulta más difícil que la oral. “La escritura es una tarea muy compleja y se considera que es la herramienta a través de la cual se ponen en funcionamiento los procesos cognitivos que forman el conocimiento del mundo, (...)” (Rodríguez et al., 2018, p.304).

En esa misma tesitura, es importante que el que escribe decida cuál es el plan a seguir para resolver las limitaciones o los problemas que puedan surgir antes y durante el proceso de redacción (Flower y Hayes, 1996).

Estas problemáticas, por lo general, se derivan de factores lingüísticos y extralingüísticos. Estas limitaciones se vinculan, casi siempre, a “(...) la formación escolar previa, el capital cultural o las habilidades cognitivas de los estudiantes (...)” (Tovar, 2019, p. 70).

Por su parte, Alvarado (2019) considera que otras dificultades que restringen la producción de textos son: “(...) la falta de entrenamiento o instrucción, insuficiente bagaje cultural, la falta de conocimiento sobre el tema que se desea escribir, el dominio de las normas gramaticales, (...)” (p.5). Estas condiciones afectan, considerablemente, el desarrollo de procesos escriturales dentro y fuera de la academia, lo que provoca, también, un alejamiento o animadversión por parte de los aprendices, debido a que, la imposibilidad de completar las tareas de escritura propuestas por sus docentes hace que estos se frustren y abandonen los proyectos o acudan al plagio.

Desde el punto de vista sociocultural, la construcción de un discurso coherente es considerada como una práctica que se sitúa en un determinado contexto social, cultural e histórico. “La escritura como práctica permite entender mejor que existen diferentes escritores y trayectorias, culturas y lenguas, contextos y usos, y estas prácticas diversas corresponden a escrituras distintas” (Navarro et al., 2018, p.13).

Por lo que, para la producción de textos orales y escritos, no solo son necesarias las habilidades gramaticales de los usuarios de la lengua, sino también, el dominio de lo que los sociolingüistas denominan gramática social. Se trata, entonces, de reconocer las normas de la lengua, saber aplicarlas a diferentes situaciones discursivas y, sobre todo, comprender el contexto sociocultural donde se pretende presentar dicho mensaje (Moreno, 2005).

1.2 Antecedentes nacionales de la investigación

Chávez (2015) realizó una investigación con el objetivo de establecer diferencias reveladoras en la producción de textos explicativos según la edad, el sexo, la situación económica, las personas con las que conviven y el nivel de educación de los padres de los estudiantes de nivel superior.

El método científico se ha considerado un modelo general para estudiar el problema. La población de estudio fue de 60 estudiantes. Las conclusiones son las siguientes: los alumnos se encuentran en el nivel medio de producción de textos explicativos. Del 100 % de los evaluados, el 83 % tiene este nivel, mientras que el 12 % tiene un nivel bajo y el 5 % un nivel alto.

Sánchez (2015) desarrolló un estudio para identificar procesos cognitivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de posgrado. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo mediante la recopilación de datos para probar una hipótesis basada en un cálculo numérico y análisis estadístico.

La población de estudio consistió en 501 estudiantes. Las conclusiones fueron las siguientes: los procesos cognitivos de los estudiantes en la etapa de planificación y textualización de textos argumentativos muestran que no existen restricciones en la elección de una asignatura. Asimismo, acreditan la generación de ideas según la intención comunicativa del texto.

Flores (2017) realizó una encuesta para examinar la correspondencia entre la metacognición y la producción de textos escritos explicativos de estudiantes universitarios de primer año. La metodología utilizada fue básica o también llamada pura.

El método usado busca encontrar conclusiones de carácter general que sirvan para incrementar el conocimiento teórico-científico sobre el fenómeno estudiado. La población de estudio estuvo constituida por 358 estudiantes. Los resultados fueron los siguientes: Existe una relación positiva débil, pero significativa entre la metacognición y la producción de textos explicativos, lo que

significa una estrecha relación entre el proceso metacognitivo y la producción de textos.

Galán (2017) presentó una encuesta para verificar si el aprendizaje colaborativo está vinculado a la producción de textos en estudiantes universitarios. La metodología usada fue de carácter descriptivo-correlacional, al describir las variables de estudio para buscar comprender la realidad y se analizó la correspondencia entre ellas.

La población de estudio estuvo constituida por 40 estudiantes. Las conclusiones fueron las siguientes: El aprendizaje colaborativo se relaciona significativamente con la planificación de la producción de textos en estudiantes universitarios al permitir que los estudiantes interactúen, socialicen y se apoyen mutuamente en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Además, al trabajar en equipo, los estudiantes desarrollan sus habilidades para la producción de textos y les permiten presentar un trabajo más coherente.

Ñáñez y Lucas (2017) publicaron un informe para evaluar la capacidad de redacción de textos académicos de estudiantes que ingresan a la educación superior. La metodología utilizada se basó en un estudio etnográfico para lograr la descripción o reconstrucción analítica de la cultura, estilos de vida y estructura social del grupo encuestado.

La población de estudio fue de 240 estudiantes. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: los estudiantes tienen serias dificultades para escribir textos académicos, les es difícil identificar las etapas de la escritura. Además, se observaron en los textos varios problemas de concordancia, redundancia, barbarie y falta de coherencia, claridad y precisión.

1.3 Antecedentes internacionales de la investigación

Medina (2014) propuso un estudio con el objetivo de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en el curso de propuesta de proyecto de diploma de arquitectura. En esta investigación se empleó el método de investigación acción, que parte de una estructura sistematizada y perfectible.

La población de estudio estuvo constituida por diez estudiantes. Las conclusiones fueron que, al conocer el proceso de producción del texto y los elementos del habla, los estudiantes se sentían

capaces de producir textos académicos. Además, los procesos de producción de textos académicos deben trabajarse en los mismos cursos.

Duarte (2014) presentó una encuesta con el objetivo de conocer las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de español en el nivel superior. La metodología usada fue de carácter cuantitativo no experimental, ya que se intentó observar los métodos utilizados por los profesores del curso mediante un cuestionario de entrada de datos.

La población de estudio estuvo formada por 52 estudiantes y tres profesores. Las conclusiones fueron las siguientes: la universidad no ha adaptado un modelo educativo, por lo que cada docente utiliza el modelo que considera correcto según su práctica. Esto lleva a caer en lo tradicional varias veces. Si bien existe un modelo de planificación de lecciones, al terminar es una debilidad, ya que sofoca un poco la creatividad del maestro.

Álvarez y Boillos (2015) realizaron una investigación para brindar una representación del carácter lingüístico-discursivo e identificar los problemas asociados a la composición de la producción de textos de estudiantes universitarios recién admitidos.

La metodología usada se basó en la evaluación de un conjunto de textos extraídos de una de las preguntas de la prueba final ejecutada por estos estudiantes para ser evaluados en la asignatura Lenguaje y habilidades comunicativas I. La población de estudio estuvo conformada por 85 estudiantes.

Los resultados obtenidos fueron las dificultades que experimentan los estudiantes recién ingresados a la universidad para responder una pregunta. Los instrumentos empleados para leer los datos nos permitieron llegar a una conclusión sobre los desafíos y problemas que presentaban los estudiantes. También se observa un escaso dominio de los aspectos formales del uso de la lengua por parte de los alumnos.

Marinkovic y Velásquez (2012) desarrollaron un estudio para brindar un modelo explicativo del proceso de alfabetización en la escritura académica a partir de diversos aspectos relacionados con la obtención de títulos de nivel superior. Esta investigación forma parte de las bases de un método cualitativo y su abordaje es de naturaleza fenomenológico-hermenéutica. La población de estudio fue de 17 profesores y 42 estudiantes.

Las conclusiones son las siguientes: el proceso de alfabetización en escritura académica dependerá de los niveles de formación de

los estudiantes, pero se reconoce un nivel de progresión acorde a ciertos conocimientos transmitidos. Asimismo, se encontraron dos posiciones totalmente marcadas.

Por un lado, los docentes se refieren a que no es su responsabilidad impartir estas materias en la universidad, ya que los estudiantes deben traer estos conocimientos desde el nivel secundario; sin embargo, por el otro lado reconocieron la culminación de un proceso de acompañamiento estudiantil.

Martín y Peña (2017) realizaron una encuesta destinada a ayudar a mejorar los procesos de habilidades comunicativas como la producción de textos, el habla, la lectura y la escritura en estudiantes universitarios. Se ha propuesto una metodología en la que se utiliza el método de investigación acción cualitativa y participativa para lograr resultados a través de la observación y recolección de datos.

La población de estudio estuvo constituida por 26 estudiantes. Las conclusiones fueron las siguientes: los estudiantes no conocen las herramientas para producir textos. El uso de diversas herramientas metodológicas permitió a los estudiantes desarrollar habilidades para identificar características, interpretar, planificar y producir textos.

1.4 Fundamentos teóricos de la producción de textos

Cuando se habla de textos académicos, se debe pensar tanto en los discursos que producen los docentes como en los que elaboran los estudiantes desde la universidad. En este ámbito, la producción de textos supone un nivel de exigencia mayor y, por ende, un mayor dominio de las propiedades lingüísticas implicadas en este proceso.

En tal sentido, la labor de los docentes y estudiantes debe orientarse hacia la adquisición temprana de la competencia escrita.

La producción escrita es una de las actividades que más favorece el desarrollo intelectual de los estudiantes. Esto se debe a que esta “(...) funciona como una herramienta insustituible para acceder, asimilar y adueñarse de las nociones de un campo de estudio (...)” (Silva y Valdez, 2017, p.795).

Se parte de este razonamiento, se puede suponer la redacción académica como todo discurso producido desde la universidad donde se plantean, de manera coherente, temas vinculados con la academia.

La redacción académica se ha convertido en uno de los temas

más discutidos por los profesores e investigadores universitarios. Esto se debe, entre otras cosas, a que la adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias lingüísticas necesarias para la producción de textos académicos representa una de las tareas más difíciles para los docentes. Esta labor se dificulta, regularmente, porque los estudiantes y muchos profesores no han comprendido lo que significa ni lo que implica el término texto.

Habilidades de comunicación lingüística

La competencia lingüística se presenta como resultado de una acción comunicativa dentro de una sociedad en la que una persona interactúa con otras a través del uso de textos que utilizan diversos formatos y medios. Luego se brindarán algunas contribuciones para explicar cómo se logra la competencia lingüística en el proceso de comunicación. La competencia lingüística de la comunicación es la capacidad de una persona para usar una lengua y producir oraciones que respeten las reglas gramaticales, demuestra el uso correcto del vocabulario, así como la formación de palabras y oraciones.

Esta habilidad implica que el hablante tiene un conocimiento previo de su idioma para codificar, comprender y mejorar los mensajes. De esta forma, define la competencia lingüística como aquella capaz de procesar información mediante el uso de un sistema de símbolos para reconocer su validez en el contexto del uso de una determinada lengua.

Según la mencionada institución, la competencia lingüística se divide de acuerdo con las siguientes dimensiones:

Comprensión oral: reúne los conocimientos y cualidades básicos para la comprensión de tesis orales imprescindibles para el desarrollo personal, social, académico y profesional de los estudiantes.

Comprensión escrita: reúne los conocimientos y cualidades básicos para la comprensión de textos escritos. Esta dimensión permite el procesamiento y selección de información esencial para el desarrollo del conocimiento.

Expresión oral: reúne los conocimientos y habilidades básicos para la producción de discursos orales individuales. Esta dimensión implica el dominio de habilidades para la elaboración de discursos orales adaptados a cada situación comunicativa.

Expresión escrita: reúne los conocimientos y cualidades esenciales para el desarrollo de textos escritos.

Los textos se diversificarán según los diferentes contextos de comunicación y si se mantiene la precisión en lo que respecta al lenguaje formal.

Interacción oral: reúne conocimientos y actitudes básicas para el diálogo entre personas. Es una dimensión que presenta características específicas relacionadas con la negociación y la obediencia a las reglas sociales y comunicativas.

De esta manera, entendemos que el lenguaje es un aspecto clave del progreso humano, tanto en su rol individual, donde la persona puede pensar y transformar sus conocimientos para expresarse; como en el ámbito social, donde se puede formar parte de un grupo humano que desarrolla una actividad.

En conclusión, el lenguaje está íntimamente ligado a la vida de las personas y es el principal medio de aprendizaje. Dominar el idioma ayuda a tener las herramientas adecuadas para aprender y poder convivir con los demás.

El lenguaje ayuda a moldear la imagen de uno y promueve las relaciones con los demás. De ahí la importancia de lograr la competencia lingüística de la comunicación con la intención de establecer vínculos con otras personas, ya sea en el país donde vives o con otras culturas del mundo.

La expresión escrita

Actualmente, la expresión escrita se ha convertido en una herramienta muy poderosa para todos, dada la necesidad de tener que expresarse correctamente por escrito.

La dimensión de la competencia lingüística radica en mostrar un pensamiento o una idea a través de signos y de forma ordenada. Luego, se desarrollarán ciertos aspectos de la expresión escrita para comprender a su alcance. Existe una diferencia entre aprender el lenguaje oral y escrito, ya que el primero presenta un proceso dentro de una sociedad donde el aprendizaje ocurre de forma natural. Por otro lado, la expresión escrita o la producción de textos es un proceso de aprendizaje sistemático que se inicia en la familia o en la escuela. Es cierto que la lengua escrita ha tenido mayor prestigio que la lengua hablada, pero la producción de textos no ha sido una herramienta muy utilizada en la enseñanza de la lengua desde hace varios años.

El individuo adquiere la expresión escrita a partir de la expresión oral. La expresión escrita, por tanto, está constituida por el conocimiento que permite la producción de un texto con las

características necesarias para que sea entendido por el lector. Según los autores mencionados, este aprendizaje de la producción de textos implica una serie de lecturas y la recepción de información sobre diferentes aspectos, como la organización de un texto, las propiedades del mismo, la gramática y la ortografía, entre otros.

Para lograr la expresión escrita es necesario tener ciertas habilidades que van desde las más básicas como la caligrafía, el dominio del alfabeto, elementos gramaticales, párrafos y textos hasta las más complejas como la selección y ordenación de información o la generación de ideas (Cassany, 1999).

El autor plantea los elementos necesarios para escribir en tres categorías. El primero se refiere al conocimiento del código lingüístico (gramática, ortografía, coherencia, tipos de texto).

El segundo es la capacidad psicomotora de poder dibujar letras (caligrafía), mientras que el tercero es la capacidad cognitiva de poder generar y ordenar ideas, así como desarrollar y revisar un texto. Según el autor, entonces la expresión escrita no surge como una forma natural de comunicación, por lo que es más difícil que la expresión oral, pues requiere una mayor precisión en el uso del lenguaje.

Escribir correctamente implica conocer las reglas del idioma para poder utilizarlo correctamente y tener éxito en el proceso de comunicación.

En definitiva, en los últimos años se ha dado mucha importancia a la expresión escrita, a pesar de algunas ideas negativas del pasado.

Esto en vista de su papel de conectar al individuo con el mundo exterior en el que no es necesario comunicarse con un interlocutor presente. Sin embargo, un aspecto mucho más importante es que la escritura puede mejorar el nivel de conocimiento del idioma hablado.

La producción de textos

En la actualidad, es necesario poder convertir lo que uno piensa o siente en forma escrita. Las tareas académicas y profesionales requieren la condición de producir textos y poder elaborar cualquier tipo de documento escrito como parte de un ejercicio diario. Luego, se proporcionarán algunos pentagramas sobre la producción de textos.

Como señala Galán (2017), la producción de textos es cualquier proceso en el que es necesario planificar, textualizar y revisar la elaboración escrita, utiliza los métodos adecuados para que los

estudiantes expresen su pensamiento creativo y sus conocimientos lingüísticos.

Es una expresión que se desarrolla libremente, y por escrito muestra determinadas ideas a partir de distintas situaciones comunicativas. Por ello, el punto de partida de la producción de textos es una intención comunicativa que se puede vincular a la necesidad de informar, exponer, describir, contar o argumentar una idea.

Por su parte, Martín y Peña (2017) consideran la producción de textos como una forma de imaginar el contexto para proponer un acto comunicativo a partir de diferentes tipos de textos; además de comprender la importancia de la producción de textos en el proceso de argumentación de ideas. Para Chávez (2015), la producción de texto se define como la elaboración de un discurso con el fin de brindar información a la audiencia de manera clara, ordenada y sigue una determinada estructura para eliminar inexactitudes.

Estas definiciones permiten pensar que en la vida cotidiana existen demandas que exigen la necesidad de convertir el pensamiento o sentimiento de una persona en forma escrita a través de una serie de actividades académicas, profesionales o profesionales. Por esta razón, es muy importante dominar la habilidad de producir diferentes textos.

En un proceso de producción de un texto, es necesario seguir las siguientes características, como indica Cassany (1993): saber quiénes son los destinatarios del texto, ordenar las ideas, revisar los párrafos escritos y estar seguro de que se ha alcanzado la intención comunicativa.

Luego, el aprendizaje de la producción de textos se realiza con el mismo hecho de escribir. Más allá de la parte teórica o el análisis de estructuras, es necesario empezar a producir textos.

Para la producción de textos, los procesos involucrados deben ser claros y seguir diferentes etapas para lograr el objetivo planteado. Debe conducir a la adquisición de una competencia en la que el alumno sea capaz de responder correctamente a las necesidades planteadas, se apoye en modelos textuales y utilice determinadas estructuras de acuerdo con sus intenciones comunicativas. Las habilidades de los estudiantes se desarrollan a partir de una construcción constante y consciente, motivada por docentes e instituciones educativas.

Por eso, la producción de textos es una habilidad que nos da la capacidad de lograr un objetivo. La producción de textos de varios tipos será más fácil cuando se practiquen y dominen mejor las

propiedades de un texto bien escrito.

Según la citada institución, la producción de textos implica un proceso que implica pasar por el desarrollo de estructuras textuales y seguir ciertos patrones, además de perseguir una intención comunicativa para lograr la competencia antes mencionada con el apoyo de los docentes.

Los estudiantes deben poder producir textos para resolver sus necesidades de comunicación a partir de la escritura en la que reflejen sus propias ideas. Por ello, es fundamental desarrollar estas capacidades y considerar las etapas de la producción escrita: planificación, textualización y revisión (Galán, 2017). Cada uno de ellos se explicará a continuación.

Podemos estar seguros de que a menudo no se tiene en cuenta la planificación a la hora de producir un texto. Esto implica desarrollar y seleccionar ideas mediante diagramas y definir el contenido y el tipo de texto que se presentará. Estos aspectos se tendrán en cuenta antes de redactar el texto, aunque están presentes durante todo el proceso y pueden modificarse en función de cómo se realice la intención comunicativa.

La textualización consiste en transformar ideas en texto, es decir que logramos la producción de lo planeado. Se trata de colocar todas las sensaciones en un discurso con una secuencia lógica y coherente. Se memorizan las reglas gramaticales y se desarrolla el tipo de texto elegido según la situación comunicativa en la que se encuentra el autor.

Finalmente, la revisión de los textos es una etapa que ejecutan unos pocos. Se trata de explorar el contenido, la forma y la intención comunicativa una vez finalizada la textualización para asegurar el éxito del texto producido. Se mide por la capacidad de tomar conciencia de lo que está escrito y revisar su contenido y forma. La idea es mejorar el texto. La revisión debe realizarse mientras escribe para verificar si se sigue el plan.

Como señala Galán (2017), estos tres pasos son fundamentales en el proceso de elaboración de un texto y los estudiantes deben seguirlos para transmitir las ideas que tienen en mente y que deben transformar en textos escritos. De lo contrario, no tendrá éxito en este proceso de comunicación que se ha vuelto muy importante en los últimos años.

En conclusión, la producción de textos permite inmortalizar el acto comunicativo e ir más allá del tiempo y el espacio en el que surge. La producción de textos involucra diversos factores cognitivos, culturales y sociales que influyen en la mentalidad del

autor, así como en la del lector. Gracias a ello, será posible cumplir con las obligaciones en el ámbito académico y profesional que actualmente generan una gran demanda por una redacción correcta, al respetar las normas y estructuras establecidas; el éxito de un texto depende de estas condiciones.

Tipos de texto

No cabe duda de que la producción de textos permite mejorar el conocimiento porque es un acto que se realiza de forma permanente. Por la misma razón, se pueden entender las diferencias y características de cada uno de los tipos de texto, como una novela literaria o un manual de instrucciones. En las siguientes líneas se hará una clasificación sobre los diferentes tipos de texto.

Como mencionan Olaya y Villamil (2017), el texto es una unidad lingüística comunicativa que transmite un mensaje a partir de una secuencia estructurada de signos que transmite una intención del hablante. Existen varias clasificaciones sobre tipos de texto, pero en esta investigación se mencionarán las siguientes:

Textos narrativos: estos textos relacionan hechos que ocurren con personajes reales o imaginarios tienen en cuenta un tiempo y espacio específico. Suelen tener fases: la presentación, el escenario y el resultado. El cuento y la novela se pueden encontrar aquí como ejemplo. También puede citar leyenda, fábula, mito, entre otros.

Textos descriptivos: es la descripción que se hace de cosas, animales, personas, situaciones, sentimientos y emociones. Entre ellos, la topografía, la descripción de un lugar según el orden de los elementos; y la prosopografía, que describe la apariencia física y el carácter de una persona. También podemos citar caricatura, retrato y autorretrato, entre otros.

Textos de diálogo: reproduce textualmente las declaraciones de los personajes resultantes de la participación de diferentes interlocutores en un diálogo, así como las intervenciones del narrador para contextualizar el diálogo y el contexto en el que se desarrolla. Hay conversaciones, diálogos literarios y teatrales, entre otros.

Textos explicativos: se utilizan para explicar de forma sencilla y objetiva diferentes hechos o temas. Para ello se emplea un lenguaje claro y sencillo. Estos incluyen libros de texto, enciclopedias, informes, leyes, artículos de investigación científica, entre otros.

Textos argumentativos: se emplean para apoyar o defender una idea o una posición mediante la presentación de datos, razones o

argumentos. Destacan los ensayos y artículos de opinión, entre otros.

Cuando se produce un texto se persigue una intención comunicativa que nos lleva a escribir un mensaje. Cada uno de ellos tiene características diferentes, como informar sobre un tema o enseñar un procedimiento. El tipo de texto determina la estructura y el idioma que se utilizará para cada uno, e incluso estos tipos se pueden mezclar en un texto determinado.

La producción de textos te permite mejorar tus conocimientos porque es un acto constantemente eficiente; por ello, se pueden entender las diferencias y características de cada tipo de texto.

En definitiva, existen diversas definiciones sobre tipos de texto y su estudio ha sido realizado por diversos autores. Sin embargo, todos los trabajos de investigación consideran una determinada clasificación de textos.

Si bien esta clasificación puede estar compuesta por más de quince tipos de textos, en la presente encuesta los más importantes se han desarrollado de acuerdo con las necesidades de los estudiantes de educación superior.

Características de la producción de textos

La producción de textos no es un trabajo sencillo. Es obligatorio respetar las características de cada tipo de texto y esto implica la necesidad de dedicar un tiempo determinado a su realización. Un texto bien redactado debe cumplir una serie de requisitos.

Las principales características de un texto, según Chávez, Murata y Uehara (2013) son:

Intención comunicativa: Todos los textos tienen una intención o propósito comunicativo, como proporcionar información, contar un hecho real o imaginario, influir en otros o tratar de obtener la aprobación de los lectores.

Los textos deben contener una idea completa para que el lector pueda comprender más fácilmente el mensaje y comprender cuál es la intención con la que se escribió. La longitud del texto dependerá de lo complejo que se quiera que sea.

Unidad temática: aquí debe reflejar la idea principal y las sub-ideas que deben estar relacionadas entre sí para transmitir la información.

Las ideas deben estar presentes en el texto para poder lograr el éxito de la comunicación. De lo contrario, será difícil comprender la información. Cuando un texto no presenta correctamente su idea

central, presentará dificultades en la unidad temática, impide la comprensión del mensaje y transmite información irrelevante.

Coherencia: esta característica se ocupa de la relación entre la información transmitida en cada oración y las relaciones entre las oraciones en un párrafo. El objetivo es desarrollar el tema a lo largo de todo el texto.

Para eso, es necesario mantener un orden en las ideas y una finalidad comunicativa en las oraciones que permitan establecer relaciones entre ellas. Se debe tener en cuenta que la información debe ser interpretada por el destinatario, quien entenderá el mensaje con base en sus experiencias. Un texto será coherente para el lector cuando sienta la armonía entre las ideas y que esperará a donde el autor quiera llevarlo.

Cohesión: busca unir los contenidos del texto para promover la interpretación y comprensión del mensaje. Para ello, se utilizan como sustitución diferentes elementos de cohesión, que consiste en la reiteración de una palabra por medio de otras; repetición o recurrencia, consistente en la repetición del mismo elemento en oraciones continuas; eliminación, que consiste en eliminar elementos ya incluidos en el contexto; uso de conectores, las unidades que permiten conocer la relación entre las partes de un párrafo y un texto; el uso de signos de puntuación, que sirven para delimitar oraciones y párrafos, entre otras cosas.

Ortografía: Se establece como el estudio y manejo de símbolos gramaticales. Es el conjunto de normas que rigen la redacción, establece las reglas para el correcto uso de las diferentes palabras y signos de puntuación.

La ortografía se considera uno de los elementos más difíciles de aprender en la producción de textos debido a la complejidad de las reglas del idioma español, que muchas veces los estudiantes no comprenden. La fluidez ortográfica está relacionada con la fluidez en la lectura. Los estudiantes que lean comprenderán mejor la ortografía.

Corrección gramatical: la estructura gramatical utilizada es una característica importante. Consiste en la relación gramatical y las funciones de los componentes de la oración. En este punto surge la sintaxis, la disciplina que estudia el orden, la relación y las funciones de las palabras en una oración. Esto se aprende a través de la práctica y la lectura diaria, como hábito contribuye al desarrollo de estructuras cada vez más complejas.

Para lograr estas características del texto, se debe dedicar un buen tiempo a la etapa de textualización, es decir a la redacción.

Además, se debe prestar mucha atención a la etapa de revisión para asegurar el cumplimiento de las características y la intención de comunicación pretendida.

Debe entenderse que la producción de texto no es una tarea fácil. Por el contrario, es obligatorio respetar las características de cada tipo de texto y esto implica la necesidad de dedicar tiempo a su realización.

Es necesario tener en cuenta el hecho de que la producción de textos se presenta como una particularidad la ausencia del destinatario durante la expresión del mensaje. Por ello, es fundamental realizar una redacción correcta, con el respeto a todas las características mencionadas para el éxito de un texto escrito que persiga una intención comunicativa concreta.

Enfoque comunicativo textual

¿Qué entendemos por enfoque textual comunicativo? ¿Cómo se aplica este enfoque en la educación peruana? Se puede decir que el enfoque comunicativo textual se centra en la aplicación didáctica de la lingüística al considerar la implementación de métodos prácticos para la enseñanza de lenguas y específicamente en la producción de textos. Luego, se darán alcances para comprender las consecuencias del enfoque comunicativo textual.

En el Perú, el sistema educativo ha desarrollado durante mucho tiempo un enfoque comunicativo que los docentes del campo correspondiente desarrollan en el marco de sus conocimientos y experiencia.

Esta orientación se basa en las teorías y aplicaciones didácticas de diversas disciplinas relacionadas con el lenguaje. Los estudiantes peruanos utilizan el idioma en diferentes situaciones según determinados contextos, presentan y producen textos de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Pero muchas veces, tienen en cuenta un enfoque comunicativo textual, se desarrollan proposiciones contradictorias porque el enfoque comunicativo se entiende de forma sencilla. Al respecto, Minedu (2015) señala:

Se generan actividades para desarrollar cuatro habilidades comunicativas (escuchar-hablar-leer-escribir) sin tener en cuenta los procesos cognitivos que están en el origen de estas habilidades.

Se aplican técnicas para interactuar con textos específicos en situaciones de comunicación específicas sin tener en cuenta que estas situaciones se enmarcan en contextos sociales y culturales

más amplios. Sin perspectivas cognitivas y socioculturales, el enfoque comunicativo puede reducirse a un conjunto de técnicas y un cúmulo de actividades .

En el enfoque textual comunicativo, el rol del docente es el de facilitador y mediador, busca y promueve la discusión y el acuerdo que permitan la progresión de las habilidades de comprensión lectora y producción de textos.

Bajo esta premisa, la citada institución defiende que el enfoque comunicativo debe ser considerado de manera integral al tener en cuenta dos perspectivas:

Perspectiva cognitiva: el lenguaje en la escuela se convierte en una herramienta para generar conocimiento. La lengua materna es fundamental para la generación de la experiencia, que se ocupa no solo del mundo exterior, sino también del mundo interior.

Perspectiva sociocultural: La comunicación promueve las relaciones con los demás y genera identidad en el ámbito social. Los estudiantes deben conocer el significado social de la comunicación.

En los últimos años, las dos teorías sobre el estudio del lenguaje y la pedagogía han expresado que la enseñanza del lenguaje oral y escrito debe basarse en el aspecto comunicativo y funcional, mientras que en años anteriores se basaba únicamente en la parte estructural y gramatical.

Ante este enfoque, el profesorado tiene una gran responsabilidad sobre cómo ofrecerán conocimientos en el ámbito de la comunicación. Deben asegurarse de que todos los estudiantes dominen las diferentes formas de producir textos.

El sistema curricular en Perú ha ofrecido desde hace mucho tiempo un enfoque comunicativo textual que los docentes siguen en el campo de la comunicación. Bajo este nombre se han evocado una serie de puntos de vista que contradicen el enfoque propuesto y se desarrollan diferentes propuestas bajo la misma nominación.

Por esta razón, será que los alumnos pueden comunicarse de modo coherente y en los momentos adecuados según cada situación. Para ello, es necesario ampliar los repertorios de los alumnos a través de la producción de textos.

De acuerdo con el autor, la concepción del lenguaje debe ser la de un instrumento de comunicación dentro de un contexto social donde se debe trabajar de manera muy profunda sobre el texto, y esto obliga a un cambio en el enfoque del modo como se enseña la lengua.

En conclusión, la enseñanza de un idioma requiere que los profesores formen comunicadores competentes, individuos que

sean capaces de desenvolverse mejor en diversas situaciones, y para ello deben conocer el idioma y tener la capacidad de utilizarlo correctamente. Por este motivo, las experiencias en el aula deben tener lugar en situaciones reales de comunicación.

La producción de textos al más alto nivel

La producción de textos se ha convertido en una necesidad cada vez más importante en las aulas universitarias y se manifiesta en todas las etapas de la educación, desde el inicio de la formación universitaria, hasta los estudios de maestría y doctorado. Luego, se analizará la realidad de la producción de textos en el nivel superior.

Es sumamente importante para poder alcanzar los objetivos de cada curso y no hay ningún profesional que no necesite la producción de textos y todas las carreras exigen un gran cuidado en su uso. Por ello, las instituciones educativas han considerado la producción de textos como una herramienta a aplicar en situaciones de aprendizaje significativo.

La realidad indica que aún queda un largo camino por recorrer en este ámbito ya que existe una gran diferencia entre el nivel de producción de textos de los egresados de educación básica y lo que se establece como un ideal para los estudiantes de nivel superior.

Lamentablemente, en el contexto actual, se puede constatar un malentendido de las necesidades de los estudiantes de nivel superior, al tener en cuenta que a medida que avanzan en sus estudios tienen que producir discursos cada vez más especializados y con un alto dominio del idioma.

Es tarea de los profesores no aceptar una posición negativa de los estudiantes sobre la necesidad de dominar la producción de textos para formar un profesional competente.

Por lo tanto, necesita estudiantes universitarios que sean capaces de mantener un curso temático y combinar sus ideas para permitir la comprensión de un texto. Al respecto, Ñáñez y Lucas (2017) señalan: “Es importante que, dentro de sus capacidades, manejen recursos gramaticales y ortográficos que sustentan y mantengan una gramática adecuada y la garantía de una microestructura que permita esta conformación mayor que se denomina macroestructura”(p. 796).

El docente tiene la tarea de conocer el uso de la lengua por parte de los alumnos de grados superiores en una situación comunicativa concreta con el fin de realinear la tarea docente y alinearla con la producción de textos adecuada desde el inicio del curso.

El desafío para los profesores es guiar a los estudiantes a dominar las propiedades para la correcta elaboración de un texto como: gramática, ortografía, coherencia y cohesión. Si se cumplen estos requisitos, el alumno tiene la seguridad de poder producir textos y una visión que le permite afrontar retos aún mayores en los que demostrar sus conocimientos.

Para lograr lo anterior, la producción de textos debe verse como un uso del código lingüístico y como una práctica dependiente de la situación comunicativa en la que se desarrolla. Además, deben tenerse en cuenta las particularidades de la propia práctica de producción de textos.

En definitiva, los alumnos de nivel superior presentan muchas dificultades a la hora de producir textos. Por ello, es necesario desarrollar propuestas que lleven a aprender las formas de redacción de diferentes tipos de textos y las reglas a seguir para tener éxito en este camino.

Un acercamiento al constructivismo

Hoy, el constructivismo es una tendencia muy popular en la educación. El término y sus implicaciones se han difundido ampliamente en los últimos años. El término constructivismo aparece constantemente en libros y revistas especializadas y es citado por diferentes investigadores y teóricos, por lo que se ha convertido en un concepto muy presente entre especialistas y educadores.

Luego, se propondrán diferentes ideas que permitan comprender el significado del constructivismo.

El verbo construir proviene del latín *struere*, que precisamente significa construir. El origen del constructivismo se puede encontrar en las posturas presentadas en el siglo XVIII por Vico y Kant, pero su desarrollo incluso se vislumbra ya en la época de los griegos.

Vico fue un filósofo italiano que escribió en 1710 un tratado de filosofía, donde sostiene que una persona solo puede saber lo que le permiten sus estructuras cognitivas al desarrollar explicaciones de lo que sucedió en el mundo.

Por su parte, Kant declaró en su obra *Critique de la raison pure*, de 1781, que el ser humano sólo puede conocer las expresiones o fenómenos de las cosas y no su esencia.

A partir de estas ideas, podemos mencionar que la corriente constructivista asume la realidad de las cosas como una

subordinación de la construcción del observador. Por ello, es posible que sea poco probable que sepamos cómo es la realidad cada vez que sabemos algo, ya que siempre está ordenada dentro de un marco teórico o cognitivo.

El constructivismo se clasifica dentro de la educación como la corriente principal en la que se basan los conceptos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se asienta dentro de una serie de teorías que defienden la posición de que la persona o grupo de personas construyen sus ideas en un entorno físico, social y cultural.

Además, se apoya en otras ciencias como la filosofía, la sociología, la psicología y la educación, como lo consideran Olaya y Villamil (2017), que argumentan que el aprendizaje se construye y que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de enseñanzas anteriores.

Es posible estar de acuerdo con lo dicho por estos autores al concebir la teoría constructivista como el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad a partir de la interacción entre las personas y el mundo. De esta forma, es necesario que el aprendizaje de los estudiantes sea activo y para ello, los estudiantes tienen que participar en diversas acciones en lugar de observar pasivamente lo que se les explica.

El ser humano construye su propio conocimiento y las personas observan una determinada realidad, la organizan y le dan significados según su sistema nervioso para asegurar la construcción de un concepto consistente con el significado según a la realidad observada. Como lo mencionó el autor, entonces está claro que los individuos percibirán la realidad de una manera diferente.

Cada uno hará esto en función de una variedad de habilidades físicas y el estado emocional por el que atraviesa, además de otros factores a considerar, como las condiciones sociales y culturales.

El constructivismo es una tendencia muy popular en la educación. Su definición ha sido ampliamente difundida en los últimos años y aparece constantemente en libros y revistas especializadas. Varios investigadores y teóricos lo citan, por lo que se ha convertido en una idea muy presente.

El constructivismo se considera la corriente principal en la que se basan los conceptos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta teoría defiende la posición de que la persona construye sus ideas en un entorno físico, social y cultural.

Es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad a partir de la interacción entre las personas y el

mundo. Por eso se cree que los estudiantes deben tener un aprendizaje activo basado en diferentes acciones y no seguir la observación pasivamente.

En conclusión, el constructivismo es considerado una corriente muy popular en el campo educativo por su definición y sus amplias implicaciones en los últimos años. La corriente constructivista sostiene que la realidad de las cosas depende de la construcción que haga quien las observa.

Por lo tanto, se construye el aprendizaje y la mente de las personas crea nuevos conocimientos a partir de enseñanzas anteriores. Como han mencionado varios autores, los individuos percibirán una realidad de manera diferente, cada uno lo hará en función de diversos aspectos, como las condiciones físicas, emocionales, sociales y culturales, entre otros.

1.5 Proceso de enseñanza-aprendizaje

¿Cómo se define el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo ve el constructivismo el proceso de enseñanza-aprendizaje?

El concepto tradicional de aprendizaje del estudiante se basaba en el trabajo y la metodología del maestro, pero el constructivismo pone más énfasis en lo que el estudiante aporta al proceso. A continuación, se aportarán algunas ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué plantea el constructivismo al respecto.

Al tener en cuenta lo que plantea el constructivismo, es necesario reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para orientar la metodología a utilizar para lograrlo.

Existen diferentes formas de definir el aprendizaje, pero se tomará como referencia que es un proceso por el cual se transmite el conocimiento y luego se mide la adquisición de este con el fin de desarrollar las capacidades de los alumnos. (Aymara, Uvillus, Cañizares y Constante, 2018)

Esta definición sugiere que el aprendizaje no es el mismo para todos. El aprendizaje se produce de diferentes formas, en función de las características de los individuos y, por tanto, se obtienen resultados variables en función del entorno de la persona que aprende.

Los autores coinciden en que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se pueden adquirir conocimientos que posteriormente serán utilizados por los estudiantes en su vida diaria, aunque los conocimientos variarán en función del entorno de cada persona inmersa en el proceso.

Para el constructivismo, el proceso de aprendizaje implica un intercambio entre los conocimientos del profesor y el alumno. Los dos pueden discutir y oponerse para llegar a una síntesis significativa: el aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que la forma en que se lleva a cabo el aprendizaje está determinada por un contexto que influye tanto en el docente como en el alumno por diferentes condiciones, como son biológicas, psicológicas, sociales, económicas y culturales. De esta forma, la actividad de construcción de conocimiento es realizada por el alumno y se convierte en un elemento de gran importancia porque afecta tanto al comportamiento del profesor como a los resultados del aprendizaje.

El aprendizaje de los estudiantes se concibió tradicionalmente como una responsabilidad del maestro y su metodología, pero con el constructivismo esto ha cambiado a medida que se les da más importancia a las contribuciones del estudiante.

Según Aymara, Uvillus, Cañizares y Constante (2018), el aprendizaje es visto como un proceso de impartir conocimientos que serán medibles para desarrollar las habilidades de los estudiantes.

Es por esto que se argumenta que el aprendizaje no es igual para todos y puede presentarse de diferentes formas según las características de los individuos.

En resumen, el constructivismo menciona como lo más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que el alumno puede aportar. Se propone un proceso basado en el intercambio de ideas y posiciones desarrolladas entre el docente y el alumno para llegar a una síntesis establecida como base para el aprendizaje.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que este proceso variará según el contexto, es decir, aquí se plantean diferentes aspectos, como biológicos, sociales, culturales, entre otros, que afectarán directamente el aprendizaje del alumno. El constructivismo sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá del trabajo del alumno y afectará directamente la metodología del docente.

Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje buscan la descripción de los procesos que sirven a las personas para aprender. Sobre esto se pueden encontrar diferentes teorías presentadas por especialistas,

incluidos psicólogos y educadores.

Estas teorías permiten comprender el comportamiento de las personas y desarrollar estrategias de aprendizaje para alcanzar el conocimiento. Hay varios autores que ofrecen diferentes teorías sobre el aprendizaje. A continuación, se revisarán las teorías de Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky por considerarlas más cercanas a las ideas del constructivismo.

Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

También se entiende como la teoría evolutiva a desarrollar a través de una etapa que se desarrolla de acuerdo con la madurez física y psicológica del niño. Esta teoría sostiene que el proceso de maduración biológica implica la progresión de estructuras cognitivas cada vez más complejas. Esto ayuda al niño a tener una mejor relación con el entorno en el que se desenvuelve y le permite un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación.

Según Piaget (1968), el progreso cognitivo requiere una organización de los procesos mentales basada en la maduración biológica y la adquisición de experiencias en un entorno determinado. Los niños descubren y comprenden el mundo, y luego sacan sus propias conclusiones en su entorno.

En esta teoría resultante de la observación y análisis que realiza Piaget sobre el comportamiento de sus hijos, afirma que los niños desarrollan un modelo mental del mundo mediante la organización de procesos mentales en etapas.

Por ello, los niños primero comprenden su realidad y luego la experimentan, diferencian entre lo que inicialmente adquirieron y sus nuevos conocimientos.

El aprendizaje ocurre a través de la interacción de dos procesos: asimilación y acomodación. El primero se refiere al contacto entre la persona con los objetos a su alrededor.

El individuo asume estas características de los objetos en su proceso de aprendizaje. El segundo se refiere a lo que sucede con los aspectos asimilados.

Estos se integran en el tejido cognitivo del sujeto y contribuyen a la construcción de nuevas estructuras de ideas y pensamientos, que ayudan a adaptarse mejor al entorno. Como comentaron los autores, Piaget vio los dos procesos como inseparables. La asimilación de un objeto depende de la acomodación de sus características.

Una vez lograda la integración, aparece un proceso de equilibrio

mediante el cual la persona utiliza lo aprendido para mejorar su desempeño en su entorno. Permite la exploración interna de la reorganización y nuevos niveles de equilibrio mental después de cada cambio cognitivo autoinducido o producido externamente (Piaget, 1968).

Para el autor, el niño busca el equilibrio entre asimilación y acomodación. Este equilibrio se logra al atravesar diferentes fases de desarrollo cognitivo. El equilibrio, por lo tanto, ayuda a comprender cómo el niño pasa de una etapa de aplicación de conocimientos previos a un cambio de comportamiento a la adopción de nuevos conocimientos.

En conclusión, Piaget vio el desarrollo cognitivo como un reordenamiento progresivo de los procesos mentales basado en la maduración física del ser humano y su experiencia en el entorno. El autor indicó que los niños construyen su comprensión del entorno en el que viven, son capaces de estar en desacuerdo entre ellos y de ambas situaciones pueden modificar sus ideas.

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

Esta teoría afirma que la persona conecta las nuevas ideas recibidas con las que ya poseía. De esta mezcla surge una consideración personal. El proceso de aprendizaje significativo tiene la peculiaridad de que las nuevas ideas mencionadas se relacionan con el conocimiento del alumno.

El producto de esta interacción presentado de forma activa e integradora constituye la aparición de un significado diferente que confirma la forma de exteriorizar este producto de la interacción.

El autor coincide en que antes el aprendizaje se veía como un cambio de comportamiento como predominaba la corriente conductista en la educación, pero ahora el aprendizaje se ve como algo más allá de un cambio de comportamiento y conduce a un cambio en la dirección de la experiencia.

La teoría de Ausubel se centra en conceptos de aprendizaje en el campo de la educación o en el aula. El aprendizaje pasa por casos educativos. Los tipos de este aprendizaje son independientes del tipo de educación impartida, aunque interactúan entre los dos.

Según los autores, una clase o la lectura de un texto, que son tipos de enseñanza receptiva o expositiva, permite un aprendizaje significativo más que de memoria, y dependen de las condiciones que se desarrollen.

Ausubel aseguró que el conocimiento debe tener un significado

para el estudiante, es decir, debe dar un significado práctico a los nuevos conocimientos. Además, el alumno debe mostrar voluntad de relacionar los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva.

Su propuesta estimula el aprendizaje constructivista, ya que el alumno relaciona lo aprendido con su contexto y se convierte en un aprendizaje autónomo por el hecho de que es él quien lo construye. En este punto, también puedes coincidir con el autor, ya que la experiencia del ser humano no solo involucra el pensamiento, sino también otro factor importante como la afectividad. Cuando los dos se unen, es cuando el individuo es capaz de magnificar el significado de su experiencia.

En resumen, el aprendizaje significativo se entiende como una acción donde la información reciente se vincula a una noción importante que ya estaba presente en la organización del conocimiento de una persona, como ciertas nociones e ideas aprendidas de un camino significativo desde lo ya conocido que sirve de base a todo lo nuevo.

Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner

También llamado aprendizaje heurístico, anima a los estudiantes a adquirir conocimientos por sí mismos. El contenido a aprender no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el individuo. Al respecto, Bruner (1984) argumenta:

Hace unos años escribí un artículo enfatizando la importancia de aprender por descubrimiento - aprender por uno mismo o, como Piaget lo expresó más tarde (y pienso más correctamente), aprender por invención [...]

En ese momento mi concepción del niño podía inscribirse en gran parte en la tradición que lo estudiaba como un ser aislado, que dominaba el mundo representándolo.

Durante los años siguientes [...] llegué a la conclusión de que cada vez más claramente la mayor parte del aprendizaje, en la mayoría de los contextos, es una actividad que se realiza de manera conjunta, [...]

Esto es lo que me llevó a destacar no solo del descubrimiento y la invención, pero también la importancia de negociar y compartir, en una palabra, una creación común de cultura como asignatura escolar y como preparación adecuada para convertirse en un miembro adulto de la sociedad donde desarrollará su vida (p. 203).

Este psicólogo y educador estadounidense propone una teoría

del aprendizaje cuya principal característica es que el alumno adquiere conocimientos por sí mismo. Se trata de un cambio en las metodologías docentes habituales, ya que recomienda que los contenidos no se muestren completos, sino que los estudiantes los descubran paulatinamente. Bruner afirma con razón que los estudiantes se educan mediante el descubrimiento acompañado durante un proceso de investigación impulsado por el deseo de aprender más y más.

Para Bruner se trataba de la observación del progreso del niño y cómo convertir los contenidos de acuerdo con la capacidad de comprensión es fundamental para una enseñanza exitosa. Según la citada institución, existen diferentes formas de observar y definir lo que ha sucedido en el mundo según cada etapa de desarrollo y, por tanto, la necesidad de modificar el contenido según la forma de ver las cosas según la edad.

De lo anterior, queda claro que el aprendizaje por descubrimiento explora cómo se obtienen los significados a través de un sistema activo sin tener que tener una noción inicial del contenido del aprendizaje en cuestión. Esta teoría coloca en primer lugar la capacidad del individuo para generar habilidades investigativas.

Teoría sociocultural de Vygotsky

Esta teoría considera que el aprendizaje es el efecto de la interacción de una persona con el entorno. El ser humano toma conciencia de quién es y asimila el uso de símbolos que favorecen el avance de un pensamiento más complejo dentro de la sociedad. La teoría sociocultural de Vygotsky destaca las contribuciones de la sociedad al desarrollo individual, es decir, la interacción entre el progreso de los individuos y la cultura en la que viven. De esta forma, el aprendizaje humano se convierte en un proceso social.

Vygotsky (1988) entendió como aspecto esencial lo que se denomina zona de desarrollo próximo y lo definió de la siguiente manera:

La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad del sujeto para resolver un problema de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema, bajo la dirección de un adulto o en colaboración con otro socio más capaz .

En esta área es donde se lleva a cabo el aprendizaje de nuevas habilidades que el individuo probará en diferentes contextos. Es un

proceso en el que participan dos actores, uno es el que aprende y el otro el que ayuda, utiliza diversos medios para garantizar el aprendizaje. Vygotsky creía que la interacción con los compañeros era un método eficaz para mostrar habilidades y habilidades y, por lo tanto, sugirió que los maestros dejaran ejercicios en los que los estudiantes menos dotados aprendan con la ayuda de estudiantes más calificados.

De esta manera, el niño ubicado en la zona de desarrollo próximo de una determinada tarea, sentiría el deseo de realizarla si se le brindara la ayuda necesaria.

La teoría sociocultural de Vygotsky plantea la necesidad de una relación con el entorno social, histórico y cultural para el progreso del individuo. También considera las etapas psicológicas y socioculturales a través del aprendizaje que se desarrolla de manera personal y social.

Según lo mencionado por el autor, todo lo que rodea al niño desde que nace es producto de las costumbres de distintas generaciones y esto debe estar vinculado a ellas mediante el desarrollo de instrumentos de conocimiento para interpretarlos en un entorno cultural de influencia directa en los siguientes años de su crecimiento.

Para el autor, en conclusión, tanto los familiares y compañeros como el entorno en general representan un factor fundamental en el desarrollo de los aspectos necesarios para el funcionamiento del intelecto.

Por esta razón, veía el aprendizaje humano como un proceso social, ya que el aprendizaje se basa en la interacción con otras personas.

Como se mencionó al principio, las teorías del aprendizaje buscan describir los procesos que permiten que las personas aprendan.

Existen diversas teorías presentadas por especialistas con el objetivo de comprender el comportamiento humano y desarrollar estrategias de aprendizaje. Las cuatro teorías más cercanas a las ideas del constructivismo son las desarrolladas por Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky.

En resumen la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1968) se presenta a través de una etapa de madurez física y psicológica del niño. Afirma que el proceso de maduración del niño implica la progresión de estructuras cognitivas cada vez más complejas.

Esto le ayuda a tener más aprendizaje y una mejor adaptación. Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

(2002) asegura que el individuo vincula las nuevas ideas recibidas con las ya retenidas. Este proceso de aprendizaje tiene la particularidad de que las nuevas ideas van ligadas a las ya conocidas por el alumno.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1984) anima al estudiante a adquirir conocimientos por sí mismo. Es por esto que los contenidos a aprender no deben presentarse de manera definitiva, al contrario, deben ser descubiertos por el sujeto. Por otro lado, la teoría sociocultural de Vygotsky (1988) considera el aprendizaje como un efecto de la interacción de la persona con el entorno.

El individuo desarrolla un pensamiento complejo cuando interactúa en una sociedad. Esta teoría destaca la contribución de la sociedad al desarrollo individual.

De lo anterior se desprende que aprender significa construir y modificar los conocimientos adquiridos. Los seres humanos, e incluso los animales, aprenderán ciertas habilidades que pueden tomar varias formas.

Las teorías del aprendizaje intentan describir un proceso que permite a un individuo aprender algo. Es por ello que buscan comprender y regular las actitudes a través del diseño de estrategias que permitan el acceso al conocimiento. Esta fue la motivación de los citados especialistas a la hora de desarrollar sus teorías, bien nacidas para ser contrarias a otras ya existentes, o quizás buscan suscitar nuevas ideas en el futuro.

1.6 Visión contemporánea del constructivismo

El constructivismo se ha convertido en una corriente profundamente arraigada en el campo de la educación; estudiantes, profesores e investigadores educativos se ven a sí mismos como constructivistas, y desde finales del siglo pasado esta teoría se ha aplicado en las escuelas. Por eso es fundamental comprender qué es el constructivismo y cuáles son sus principales características en los tiempos modernos.

Como señala Ortiz (2015), desde un punto de vista constructivista, el aprendizaje implica toda una etapa a través del desarrollo de habilidades cognitivas que se adquieren en determinados niveles de madurez.

Este proceso requiere la asimilación y acomodación que el individuo debe lograr sobre la información recibida. El proceso se lleva a cabo en interacción con otras personas, compañeros o

profesores, con el fin de lograr un cambio para una mejor adaptación al entorno.

Por su parte, el ambiente de aprendizaje constructivista se sustenta en estas características, según Olaya y Villamil (2012): (a) Interdependencia positiva: el docente brinda apoyo, los alumnos y el docente coordinan sus esfuerzos y juntos celebran sus logros. Esto da paso a un aprendizaje más cooperativo; (b) Interacción presencial: se desarrollan actividades para promover aprendizajes significativos con problemas, discusiones, entre otros; y (c) Evaluación-responsabilidad personal: tiene como objetivo fortalecer académica y emocionalmente al grupo con una evaluación del esfuerzo y una retroalimentación individual o colectiva.

El constructivismo concibe el conocimiento, en un sentido general, como una construcción propia del individuo que se da en el tiempo y es el resultado de la interrelación entre factores cognitivos y sociales.

Al respecto, Saldarriaga, Bravo y Loor (2016) defienden que este modelo concibe al individuo como una entidad capaz de procesar la información adquirida en el entorno, para luego interpretarla según sus conocimientos previos, la transforma en uno.

Idea Nueva. Por esta razón, las experiencias previas del individuo le permiten desarrollar nuevas construcciones mentales desde diferentes contextos.

Como se desprende de las ideas anteriores, existen diferentes formas de entender el constructivismo, aunque todas parten de la premisa principal de que el conocimiento es un proceso de construcción del propio individuo y no algo con lo que se está, nacido o copiado del mundo exterior.

Donde se puede encontrar una diferencia es en el factor externo en la construcción del conocimiento, como las características sociales o la relación de la persona con el mundo.

En la actualidad, los estudiantes, profesores e investigadores son vistos como constructivos dado que desde finales del siglo pasado esta teoría se ha comenzado a aplicar en las escuelas. Así, el constructivismo se convierte en una corriente profundamente arraigada en el ámbito educativo.

En los tiempos modernos, hay varios estudiosos que han escrito varios trabajos sobre constructivismo. En esta ocasión, se destaca Ortiz (2015), quien sostiene que el aprendizaje implica una etapa a través del desarrollo de habilidades cognitivas alcanzadas en ciertos niveles de madurez por la asimilación y acomodación lograda. Por

su parte, Olaya y Villamil (2012) presentan tres características del ambiente de aprendizaje constructivista: interdependencia positiva, interacción cara a cara y evaluación-responsabilidad personal.

Finalmente, Saldarriaga, Bravo y Loo (2016) mencionan que el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del individuo que se da con el pasar de los años y es el resultado de la interrelación entre factores cognitivos y sociales.

En conclusión, uno de los hechos más importantes de los últimos años es que se observa un gran consenso en cuanto a las ideas constructivistas en las teorías referidas al aprendizaje.

El constructivismo tiene como premisa a la experiencia como base para el aprendizaje y considera que el conocimiento se logra mediante la observación que haga el sujeto de una determinada realidad. Si bien se parte de la premisa del conocimiento como un proceso propio del individuo, se encuentran algunas diferencias en cuanto al factor externo de la construcción del conocimiento, como son las características sociales.

Todos estos aspectos mencionados hacen del constructivismo una de las corrientes preferidas por expertos en el ámbito educativo en la actualidad.

1.7 Fundamentos teóricos de la estrategia metodológica

Dados los retos actuales por la necesidad de mejorar el aprendizaje, es obligatorio que el docente conozca una serie de estrategias metodológicas con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Luego, se dará un alcance sobre la estrategia y sobre la estrategia metodológica para comprender su dimensión completa.

Lo primero a considerar acerca de la palabra estrategia es que tiene diferentes significados. Uno de ellos es el término estrategia del léxico militar, donde se entiende como el arte de planificar y liderar movimientos militares.

De hecho, la palabra estrategia proviene del latín estrategia que, a su vez, proviene de dos términos griegos: stratos (ejército) y agein (conductor). Entonces, se puede notar que la estrategia es un método para abordar un determinado problema y está conformada por diversas tareas diseñadas que contribuyen a la toma de decisiones y logran mejores efectos.

Hoy en día, la palabra estrategia se utiliza en relación con

diferentes campos, como la política, la economía y la educación. Esta palabra permitió la formación de diferentes términos como estrategia, planificación estratégica, gestión estratégica o estrategia metodológica, entre otros.

Existe mucha literatura sobre el tema, pero rara vez se aplica correctamente. Esta investigación se centró en la estrategia metodológica, y se entiende como la necesidad de determinar ciertos caminos para lograr más y mejor aprendizaje al emplear un plan ya establecido.

Moya (2014) define la estrategia metodológica como un conjunto compuesto y afín de capacidades didácticas y recursos didácticos que contribuyen a la progresión del aprendizaje esperado de acuerdo con los objetivos marcados y los planes de acción establecidos por docentes y gestores.

Según el citado autor, la estrategia metodológica contribuye al avance de la capacidad de adquirir, procesar y definir conocimientos, además de su uso para el diseño de nuevos aprendizajes específicos.

La estrategia metodológica es un recurso basado en la recolección de datos para descubrir un problema y el desarrollo de un plan aplicable para solucionar ese problema. La estrategia metodológica se menciona como una forma de seleccionar, organizar y usar métodos, técnicas y recursos para lograr objetivos integrales, al tener en cuenta los participantes, el contenido y el contexto.

También se ve como una guía de acción para poder responder a cómo se logra una meta completa. De esta forma, la estrategia da sentido a todas las acciones que se realizan para lograr el objetivo. En el ámbito educativo, la estrategia metodológica permite conocer los principios e instrucciones para iniciar el camino de aprendizaje a partir de una forma de actuación de los docentes según el plan de estudios.

Asimismo, Duarte (2014) indica que es común ver en el campo educativo el estudio y desarrollo de estrategias metodológicas definidas como situaciones y experiencias que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una determinada disciplina. Se caracteriza por una serie de acciones que, por su organización, aumentan la posibilidad de lograr un resultado. Estas estrategias se aplican con la intención de lograr un mejor y más significativo aprendizaje mediante el uso de un plan de acción que, en el ámbito educativo, se convierte en un conjunto de procedimientos para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la estrategia metodológica constituye un conjunto de actividades organizadas de manera que permitan el desarrollo del conocimiento y tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno pueda desenvolverse en una sociedad. Asimismo, ante los desafíos de aprendizaje, es necesario que el docente domine una serie de estrategias metodológicas para su uso en diferentes situaciones educativas.

Estrategia metodológica: dimensiones

Debe partir de entender una estrategia metodológica como un plan que logra un determinado objetivo. Según Medina (2014), una dimensión es una faceta que permite describir adecuadamente una variable compleja a partir de su análisis y su descomposición.

La estrategia metodológica a su vez tiene un conjunto de dimensiones que se explicarán a continuación. Según Moya (2014), la estrategia metodológica se puede dividir según las siguientes dimensiones.

Planificación estratégica

La planificación estratégica se define como el esfuerzo que lidera el docente para definir acciones fundamentales que permitan el logro de los objetivos a través de una serie de acciones que deben llevarse a cabo de acuerdo con prioridades bien establecidas.

En educación, la planificación estratégica es un proceso en el que los gerentes y maestros planifican el futuro de una institución educativa, establecen metas y definen planes de acción a largo plazo; así como los contenidos temáticos de cada asignatura, las estrategias y los métodos de enseñanza adecuados (Moya, 2014). Según lo indicado por el autor, las instituciones y los docentes deben desarrollarse, y para ello se establecen metas y objetivos detalles que deben completarse sobre la base del trabajo realizado.

Según Moya (2014), la planificación estratégica sirve como un instrumento para diagnosticar, analizar y tomar decisiones sobre el camino a seguir por parte de una institución educativa y de los propios docentes para adaptarse a los cambios y demandas actuales con el fin de lograr diversas metas educativas.

Según indica el autor, la planificación estratégica implica un proceso ordenado para el desarrollo y ejecución de métodos que los llevarán a obtener ciertas ventajas.

La planificación estratégica es un proceso participativo que sigue diferentes fases y su propia metodología. Moya (2014) argumenta al respecto:

La planificación como proceso consta de varias fases: definir la misión y visión de la organización, establecer objetivos y metas, desarrollar supuestos sobre el entorno en el que opera la organización, tomar decisiones sobre las acciones a tomar, monitorear, emprender las acciones elegidas y finalmente evaluar la retroalimentación de desempeño para reprogramar (p. 56).

Coincide con lo enfatizado por el autor en que la planificación estratégica sirve para orientar a una determinada institución educativa en aspectos relacionados con las finanzas, recursos humanos, tecnologías de la información, marketing y aspecto educativo.

En un mundo de constante demanda de educación, la planificación estratégica se presenta como un recurso destinado a dar sentido a la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El plan estratégico consiste en sistematizar los objetivos de mediano y largo plazo de un centro educativo. Es la presentación de un documento que desarrolla las estrategias previstas y establece claramente los sistemas de evaluación docente. De esta forma, el plan estratégico se convierte en una herramienta muy útil para trabajar en el futuro, pero es importante no dejarse llevar por la vida cotidiana y dedicar tiempo y esfuerzo a analizar el desarrollo del centro educativo.

Aquí surge la necesidad de recopilar constantemente información sobre la situación actual con el fin de establecer objetivos a mediano y largo plazo; además de considerar la eliminación de brechas que pudieran surgir en cualquiera de los procesos.

Finalmente, la planificación estratégica es de suma importancia para las organizaciones educativas, porque a partir de sus objetivos y mecanismos se pueden alcanzar los objetivos marcados para lograr el crecimiento humano, tecnológico y económico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En dependencia de los objetivos que se persigan, la planificación estratégica indicará el camino a seguir para confirmar el crecimiento en varios aspectos.

Capacidad didáctica

En este punto, es importante definir qué es una habilidad. Al respecto, Minedu (2016) establece: “Las capacidades son recursos

para actuar de manera competente.

Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para hacer frente a una determinada situación. Estas habilidades involucran operaciones menores involucradas en habilidades, que son operaciones más complejas” (p. 21).

Se coincide con lo planteado por el Ministerio de Educación en cuanto a que debe entenderse como un conjunto de recursos y habilidades del ser humano para llevar a cabo una determinada tarea. En el ámbito educativo, se ve como un proceso en el que se agregan herramientas para trabajar en un determinado contexto.

La capacidad didáctica de la docencia, como plantea Minedu (2014), se define como la conducción de un proceso de enseñanza a través de un enfoque que da importancia a la inclusión y la diversidad.

Además, es importante que el educador pueda promover un clima saludable para el aprendizaje mediante el dominio de los contenidos, la motivación constante y la aplicación de estrategias metodológicas y de evaluación.

De esta forma, el uso de recursos didácticos adecuados integra los criterios e instrumentos de evaluación que facilitarán la identificación de aprendizajes previos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según la mencionada institución, la capacidad didáctica permite dominar la práctica y técnica docente para orientar, y orientar adecuadamente a los estudiantes en el proceso mencionado.

Los investigadores en didáctica de la enseñanza proponen esta concepción para explicar qué son los docentes quienes deben tener un dominio en su competencia profesional sobre la enseñanza de los campos a impartir.

Además, aplican estrategias metodológicas acordes a cada clase impartida con el fin de obtener resultados. También debe fomentarse un clima de respeto y armonía entre los compañeros de clase para un aprendizaje significativo. En segundo lugar, la capacidad didáctica puede entenderse como un conjunto de conocimientos que se origina en la práctica docente y que va de la mano con el diseño y evaluación del currículo.

Como menciona Moya (2014), la capacidad didáctica constituye el conjunto de recursos y procedimientos que todo docente debe conocer y que deben ser aplicados para orientar firmemente a los estudiantes en el aprendizaje de las materias, se tienen en cuenta los objetivos marcados para ello.

De esta forma, el éxito del trabajo pedagógico dependerá del método utilizado, por lo que es importante la existencia de un clima propicio para el aprendizaje, además de otras condiciones como el dominio del contenido y la motivación constante.

Recursos educativos

Los recursos didácticos o materiales didácticos constan de todos los elementos de apoyo a la docencia, como libros, impresos, guías, diagramas, videos, diapositivas, imágenes, entre otros.

Estos materiales se utilizan para tener una relación más cercana con los estudiantes y para facilitar el aprendizaje (Moya, 2014). En esta etapa adquieren gran importancia los recursos basados en las tecnologías de la información y la comunicación, que pueden presentarse en forma digital.

Por tanto, los recursos educativos son los materiales o herramientas que resultan útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto por parte del docente como por parte del alumno.

Tenga en cuenta que el uso de estos materiales se basa en la decisión de elegirlos, utilizarlos y organizarlos en una actividad determinada. Moya (2014) enfatiza que para esto el docente debe pensar en lo que quiere enseñar, lo que se espera del aprendizaje de los estudiantes y los procedimientos a desarrollar por docentes y estudiantes para lograr el aprendizaje. Por tanto, estos recursos se ven como guías para poner en práctica lo aprendido.

El docente debe conocer las ayudas y conocer su alcance pedagógico para utilizarlas como ayudas didácticas y obtener mejores resultados. Por tanto, es necesario conocer el papel que cumplen estos recursos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje porque pueden determinar estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo, lo que obliga a los docentes a analizar su papel como intermediarios en el encuentro del alumno con el conocimiento.

Estos recursos didácticos facilitan el trabajo del docente y viabilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, las dimensiones de la estrategia metodológica permiten poner en marcha los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una serie de herramientas que ayudan al alumno a acceder con mayor facilidad a la información. Es por esto que la necesidad de su uso en la implementación de una estrategia metodológica.

Curso de estrategia

En la actualidad, las instituciones educativas trabajan arduamente para ayudar a los docentes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y como resultado se ha recorrido un largo camino que comenzó con la enseñanza como transmisor de información hasta llegar a una fijación en el logro del aprendizaje.

Esto ha llevado a los educadores a centrarse en el proceso y la influencia que tienen en él. Luego, se analizarán ciertas estrategias de enseñanza a los estudiantes con el fin de verificar los resultados de su aprendizaje.

La enseñanza actual está centrada en el alumno y debe ser capaz de demostrar lo que es capaz de hacer sobre la base de los conocimientos adquiridos. Por eso es necesario que el docente elija estrategias metodológicas que promuevan el aprendizaje activo.

De acuerdo a lo que sostiene esta institución, el alumno debe responsabilizarse de su aprendizaje y desarrollar la búsqueda y selección de la información que le sea importante, asumirá así un rol más activo en el desarrollo del conocimiento.

Es necesario definir un nuevo rol para el alumno y el profesor para contribuir al aprendizaje activo. De esta manera, el estudiante tendrá un papel activo al participar en la construcción de su sabiduría y ser responsable de todos los elementos de este proceso.

Por su parte, el profesor planificará y perfilará las actividades básicas para la adquisición de este aprendizaje, mientras que en el desarrollo del curso deberá orientar, motivar y ayudar al alumno. Estos nuevos roles deben ir acompañados de las tecnologías de la información y la comunicación, consideradas como herramientas para ayudar a las estrategias y enriquecer el aprendizaje de conceptos al motivar a los estudiantes a respuestas más activas.

Según lo propuesto por la Universidad de la Frontera, en algunas estrategias las metodologías que se pueden aplicar en la docencia actual, especialmente en el curso de comunicación escrita, son las siguientes:

Conferencia interactiva: tiene como objetivo transferir conocimientos y así activar procesos cognitivos en una persona. Su objetivo es proporcionar información organizada y alternar la presentación con actividades breves para evitar la pasividad de los alumnos.

Así, la presentación de la asignatura se puede organizar de forma bien estructurada para dejar espacio a misiones cortas para buscar información en la web, intercambiar ideas y responder algunas

preguntas.

Estudio de caso: su objetivo es aprender a analizar casos reales o simulados. Tiene como objetivo desarrollar habilidades cognitivas e interpersonales, como el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, la creatividad y la toma de decisiones. Es una estrategia metodológica para el análisis de un hecho o problema con el objetivo de contrastar datos, analizar un hecho, reflexionar y formular hipótesis para una propuesta de solución.

Aprendizaje basado en problemas: tiene como objetivo desarrollar el aprendizaje activo a través de la resolución de problemas y ayuda a contribuir al aprendizaje independiente individual y grupal mediante la búsqueda de fuentes de información. Permite el desarrollo de habilidades personales y el trabajo en equipo

Es un método donde los estudiantes trabajan de forma independiente en pequeños grupos bajo la supervisión del profesor con el fin de analizar y resolver un problema real relacionado con los aprendizajes previamente adquiridos en clase.

Aprendizaje cooperativo: estrategia metodológica mediante la cual los estudiantes trabajan por separado en equipos para desarrollar actividades de aprendizaje y son evaluados en función de lo que se produce.

Algunas de estas estrategias se pueden utilizar como metodologías para el autoempleo de los estudiantes, como estudios de casos, así como revisión bibliográfica para la realización de tareas, aprendizaje basado en problemas y trabajo por proyectos.

Las instituciones educativas trabajan en apoyo de los docentes para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, como resultado, se ha recorrido un largo camino que comenzó con la enseñanza como transmisor de información hasta llegar a una fijación en el logro del aprendizaje. Esta situación ha llevado a los educadores a centrarse en el proceso y su influencia en él.

Como señala la Universidad de la Frontera (2018), la docencia actual está centrada en el alumno y debe ser capaz de demostrar lo que puede hacer a partir de los conocimientos adquiridos. Por eso es necesario que el docente elija estrategias metodológicas que promuevan el aprendizaje activo. Algunas estrategias metodológicas que se pueden aplicar en la enseñanza actual son: disertación interactiva, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo.

Por tanto, el trabajo del alumno debe verse a través de la orientación que el docente debe darle a través de indicaciones claras

y retroalimentación sobre lo realizado. El trabajo autónomo del alumno no constituye en modo alguno el hecho de trabajar solo.

Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje

En la actualidad, los docentes pretenden identificar y utilizar diversas estrategias que les permitan desarrollar procesos de formación en conjunto con los diseños curriculares.

Luego, se propondrán algunas estrategias o formas de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de poder mejorar los procesos educativos, se genera un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza se conciben como los procedimientos que utiliza el docente para fomentar un aprendizaje significativo a través del desarrollo de actividades orientadas a un fin. Es el docente quien debe liderar la acción y generar influencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Estas estrategias deben ser significativas para poder incrementar la demanda en las tareas planificadas en un determinado período de tiempo.

La docencia debe demostrar qué estrategias se pueden aplicar, cuándo realizarlas y su necesidad para que el alumno esté convencido de su utilidad, es decir, el alumno debe estar seguro del contexto en el que se aplica la estrategia.

Por su parte, el instructor competente promoverá la seguridad de sus alumnos al presentar instrucciones claras y materiales bien elaborados que permitan la aplicación de estrategias efectivas.

Como sabemos, las estrategias deben estar enfocadas en el interés de los elementos que componen el proceso educativo. Las estrategias que centran su interés en las materias, es decir, en los alumnos y profesores, se dividen en aquellas centradas en el alumno y aquellas centradas en el profesor.

En la educación superior, ciertos elementos restringen la posibilidad de implementar estrategias de largo plazo. En estos casos, se le da mayor importancia a aquellos donde el docente es el protagonista gracias a su experiencia de organización de conocimientos y métodos al servicio del alumno.

En esta etapa se puede mencionar la clase de exposición y la enseñanza tradicional, siempre que se ajuste a un docente experto

en la materia, conocimientos a impartir más informativos que constructivos y un ambiente laboral limitado que requiere basarse en procedimientos ya conocidos (Universidad Católica del Norte, 2015).

Otras estrategias comunes para los profesores son las mediaciones didácticas y orientadas a procesos. El proceso es fundamental en el aprendizaje porque involucra un manual de acciones que conducen al aprendizaje.

Las mediaciones didácticas se componen de un conjunto de estrategias para orientar al alumno hacia el conocimiento y su aplicación en determinadas situaciones, como la verificación del cumplimiento de las leyes y la verificación de hipótesis y procesos.

En esta etapa, se desea que el alumno pueda cuestionar y evaluar críticamente la información recibida, instrucciones o guías, al tener los elementos para generar nueva información.

Según la citada institución, las estrategias más representativas son el seminario de investigación, el modelo didáctico operacional, la enseñanza por conflicto cognitivo, la enseñanza por investigación dirigida, la simulación, el método de cuatro pasos y el taller educativo.

Aprendizaje de estrategias

Las estrategias de aprendizaje son actividades intencionales para orientar los pasos a seguir para lograr ciertos objetivos de aprendizaje por parte del estudiante. Se trata de instrucciones aplicadas deliberadamente a determinadas tareas y no rutinas automatizadas (Universidad Católica del Norte, 2015). Según esta institución, las estrategias de aprendizaje se pueden definir como el comportamiento de un alumno durante su proceso de aprendizaje.

Como características, las estrategias de aprendizaje se distinguen por su aplicación controlada y no automática, requieren el uso de recursos y capacidades propios del alumno, y se componen de otros componentes como las técnicas y técnicas de aprendizaje, las propias habilidades del alumno.

La clasificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje tiene en cuenta lo que sucede en el proceso educativo. Estrategias que se enfocan en los temas de proceso, los estudiantes y docentes se clasifican en orientados al estudiante y orientados al docente (Universidad Católica del Norte, 2015).

Se dice que las estrategias centradas en el estudiante son activas y se basan en el enfoque del aprendizaje cognitivo a través del

autoaprendizaje. La más importante de estas estrategias es el desarrollo del pensamiento y el razonamiento críticos. Según sus características, se categorizan en estrategias procedimentales orientadas a problemas y estrategias orientadas al diálogo y al debate.

Las estrategias que exhiben estas características incluyen juego de roles, método de caso, método de indagación, método de problema, tutoría, enseñanza de descubrimiento y método de proyecto, según lo mencionado por el establecimiento indicado.

Actualmente, los docentes pretenden identificar y aplicar diversas estrategias que les permitan desarrollar procesos de formación en conjunto con los diseños curriculares. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje están diseñadas como las instrucciones utilizadas por el maestro para fomentar un aprendizaje significativo a través del desarrollo de actividades orientadas a un fin.

En el campo de la educación, existen factores que limitan la posibilidad de implementar estrategias de largo plazo.

En estos casos, se le da mayor importancia a aquellos donde el docente es el protagonista gracias a su experiencia de organización de conocimientos y métodos al servicio del alumno. La Universidad Católica del Norte (2015) menciona en este punto la clase expositiva y la enseñanza tradicional.

Otras estrategias comunes para los profesores son las mediaciones didácticas y orientadas a procesos. Por su parte, las estrategias de aprendizaje constituyen actividades intencionales.

En conclusión, al utilizar el término estrategias de enseñanza-aprendizaje, tanto el profesor como el alumno deben utilizarlas como procesos dúctiles y adaptables a diferentes circunstancias. Estas estrategias se basan fundamentalmente en la relación entre teoría y práctica, lo que permitirá la asimilación, comprensión y aplicación de los conocimientos en el ámbito educativo.

Importancia de las estrategias en la producción de textos

La comunicación es uno de los elementos más importantes del desarrollo personal y social a través del intercambio de ideas y experiencias. Las habilidades comunicativas brindan a la persona herramientas para mejorar su convivencia en una comunidad, por lo que se necesita un enfoque pedagógico donde el trabajo se centre en el ejercicio de la comunicación oral y escrita.

A continuación, se ofrecen algunas recomendaciones sobre la producción de textos que el profesor puede usar para mejorar la

capacidad de sus alumnos.

En la vida cotidiana existe la obligación de poder producir textos sobre lo que se piensa o se siente a través de actividades académicas o profesionales. La producción de textos con características diversas es una práctica común, de ahí la necesidad de desarrollar textos sencillos y otros más complejos como ensayos, monografías, informes, entre otros.

Por ello, una persona ante este impulso de comunicar algo por escrito debe usar una serie de recursos para poder expresar con fidelidad sus conocimientos, sentimientos y emociones.

En la producción de textos no basta con escribir. Es una actividad que consiste en dar a conocer los procesos cognitivos involucrados en este proceso de producción de textos, además de los conocimientos básicos necesarios.

Por las razones antes mencionadas, la producción de textos escritos implica conocer el tema o el tema sobre el que se va a escribir, los tipos de textos y sus estructuras, el público al que se dirigirá el texto, los aspectos gramaticales, la situación de la comunicación en la que se encuentra el autor y las diferentes estrategias para la redacción de textos.

La comunicación es uno de los elementos más importantes del desarrollo personal y social al permitir el intercambio de ideas y experiencias. Las habilidades comunicativas brindan a la persona herramientas para mejorar su convivencia en una comunidad, por lo que se necesita un enfoque pedagógico donde el trabajo se centre en el ejercicio de la comunicación oral y escrita.

Asimismo, en la producción de textos no basta con escribir. Es una actividad que consiste en dar a conocer los procesos cognitivos involucrados en este proceso de producción de textos, además de los conocimientos básicos requeridos.

Por las razones antes mencionadas, la producción de textos escritos implica conocer el tema o el tema sobre el que se va a escribir, los tipos de textos y sus estructuras, el público al que se dirigirá el texto, los aspectos gramaticales, la situación de la comunicación en la que se encuentra el autor y las diferentes estrategias para la redacción de textos, como lo menciona la Asociación de Educación Cultural de Educación Superior José María Arguedas (2010).

Las estrategias servirán a los docentes en su práctica pedagógica para innovar su trabajo en el aula con la intención de formar personas con capacidades comunicativas para aprender permanentemente y desarrollarse con éxito en la sociedad.



CAPÍTULO II: MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE



El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura es un objetivo común para muchos docentes-investigadores, porque los estudiantes aún tienen lagunas en la producción de textos, la calidad del trabajo escrito es mínima o incluso inexistente y no desean expresarlos de cualquier manera.

Uno de los propósitos escolares de la escritura es el de exponer un tema específico de alguna de las áreas del conocimiento, para dar cuenta del dominio que se tiene de él. Con frecuencia, la escuela utiliza los escritos expositivos como una forma de evaluar el conocimiento de los alumnos.

Generalmente, la exposición se ha estudiado desde el punto de vista académico, como una de las maneras de dar cuenta del

dominio de algún contenido específico. Sin embargo, la exposición, en su sentido más amplio, hace referencia a la comunicación de las ideas propias a otro, para potenciar el desarrollo cognitivo.

E. B. Smith (1986, citado por Goodman) señala: “El desarrollo cognitivo consta de tres fases: la percepción, en la que el niño considera aspectos particulares de la experiencia; la ideación, en la cual el niño reflexiona sobre la experiencia, y la exposición, en la cual el conocimiento se expresa de alguna manera”(p.22). En este sentido, puede decirse que un aprendizaje no es completo sino cuando puede exponerse la idea

Se refiere este investigador a la importancia de proveer oportunidades a los estudiantes para exponer lo que saben, para compartir sus conocimientos y, mientras tanto, completar su aprendizaje. Enfatiza la idea de que esta forma de desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionada con el éxito del estudiante.

En este orden de ideas, se planteó la importancia de trabajar en el conocimiento de las estructuras que utilizan los estudiantes en los textos expositivos que producen; se buscaba estimular su desarrollo, para promover avances tanto en la estructura textual como en la potencialidad de estos escritos, a fin de lograr aprendizajes.

En general, las exposiciones que tienen lugar en la escuela, por indicación de los profesores, pocas veces cuentan con la condición de producir textos y construir conocimiento a través de la escritura sobre un tema determinado.

Comúnmente, los docentes piden el producto para evaluar, sin detenerse en el proceso, que en muchas ocasiones se reduce a copiar de algunos textos o de internet.

Así mismo, esta modalidad de trabajo se inicia hacia el final de la primaria o en los primeros años de la secundaria. La secundaria se caracteriza por un planteamiento disciplinario, a pesar del convencimiento de que todo maestro es maestro de lengua o de que la lengua es una materia instrumental en la enseñanza.

Señala como existe cierta resistencia, de parte de los profesores de otras áreas distintas a las de Lengua, para enseñar a sus alumnos a escribir, pues esperan que este trabajo lo hagan en su totalidad los profesores de esta materia. Sin embargo, este mismo autor se refiere a las iniciativas que existen desde hace aproximadamente veinte años, en especial en los países anglosajones, para ampliar la enseñanza de la escritura más allá del área lingüística y aprovechar todo su potencial epistémico.

Afirma también que en los años setenta, varias instituciones

educativas norteamericanas empezaron a trabajar talleres de formación continua con sus profesores, y pudieron verificar que había concepciones sobre la escritura notablemente diferentes entre los profesores de Lengua y los de otras áreas.

Estos últimos concebían la composición como una actividad superficial, sobre todo de tipo gramatical, y echaban la culpa del bajo nivel del alumnado a las clases de sus colegas de Lengua.

Esta situación persiste todavía en la mayoría de las escuelas, a pesar de que, como se mencionó antes, el trabajo en este sentido se haya iniciado hace cerca de treinta años; la situación mencionada empobrece enormemente, tanto el desarrollo de la escritura como el avance del conocimiento de los alumnos en las distintas áreas.

2.1 Principales enfoques en la enseñanza de la escritura

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

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

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

A partir del modelo oracional y textual, el profesor suele realizar las siguientes acciones:

- Explicar aspectos teóricos y proponer ejemplos.

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

El “**Enfoque basado en las funciones**” surge en el contexto de una enseñanza basada en el aprendizaje de una segunda lengua que se caracteriza por utilizar la metodología comunicativa. Tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.) y en la concepción funcionalista de la lengua que desarrolló esta. Por otro lado, recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre la lingüística del texto y en el campo de la didáctica, de la renovación pedagógica y la enseñanza activa.

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

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

- No se enseña lo que es correcto o incorrecto, sino a lograr éxito comunicativo.
- Se tiene en cuenta el contexto lingüístico por lo que las expresiones no serán ya correctas o incorrectas sino adecuadas o inadecuadas para la situación de comunicación.
- Se utilizan varios modelos lingüísticos: dialectos y registros. La lengua no es monolítica y homogénea. Tiene diferentes modalidades dialectales y variaciones de registro.
- Adquiere fundamental importancia el nivel sociolingüístico del lenguaje en sus diferentes esferas.
- Los materiales que se utilizan para la clase deben ser reales

o al menos verosímiles.

- Se brinda atención especial a las necesidades comunicativas de cada alumno; esto implica, un aprendizaje de habilidades comunicativas de manera diferente.

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

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

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

“**Enfoque basado en el contenido**”

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

la forma (sea esta gramática, función, tipo de texto o proceso).

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

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

2.2 Principales Modelos de enseñanza

Modelos Heteroestructurantes

Los modelos heteroestructurantes aluden a una formación centrada en el sistema de enseñanza, en la información como desarrollo ajeno al aula, valga la redundancia, en la réplica y en una escuela magistrocéntrica, cuya razón de ser es el aprendizaje de datos y normas.

De estos modelos, que también podríamos llamar asociacionistas, destaca el conductismo. Este enfoque insinúa un aprendizaje por redundancia, impulsado por inspiraciones extrañas, que trata de comparar el aprendizaje con la conducta (Pozo, 2006).

En este sentido, debemos subrayar que en el aprendizaje a

distancia las mejoras externas son una potencia que impulsa a proceder en una interacción solipsista que requiere algún tipo de respaldo. Las compensaciones en este modelo se resumen, por ejemplo, en felicitaciones y cordialidades a los alumnos por los ejercicios efectivamente terminados, así como en proclamas de empoderamiento por las victorias durante los trabajos de autoevaluación.

Otro enfoque asociacionista es el conexionismo, aclarado por Thorndike como la fortificación de una asociación entre una reacción específica y una situación maravillosa.

La hipótesis de Thorndike comprende tres leyes esenciales: el impacto, la planificación y el ejercicio. Destacamos la última opción, que expresa que la utilización (correcta, compensada) de una asociación construye su solidaridad, y el descuido de una asociación provoca su debilitamiento o descuido; esta hipótesis merece ser considerada en la realización intercedida de la innovación, lo que amerita una redundancia incesante de la metodología para apoyar los calendarios esenciales detrás del tratamiento de los datos obtenidos a través del punto de conexión.

En cualquier caso, cuando los marcos de trabajo o el plan de los marcos de ruta cambian, hay espectáculos normalizados que deben ser aprendidos a través del ejercicio apoyado de los sistemas que permiten la conexión con la máquina, pero además con la sustancia y diferentes miembros en un curso.

En otras variantes asociacionistas, por ejemplo, el moldeado operante y el aprendizaje personalizado, se percibe que los reforzadores opcionales pueden suplir las mejoras externas del alumno. En un marco cercano y personal, tales reforzadores no están limitados y sorprendentemente pasan desapercibidos.

En los cursos a distancia, se necesita a alguien que proporcione estas fuerzas motivadoras a los alumnos a través de críticas seguras y constantes, que pueden ser extremadamente viables a la hora de proporcionar cambios de conducta, independientemente de que las apariencias sociales no se busquen el 100 % de las veces.

Modelos de autoorganización

Consideran la formación como un curso de desarrollo desde dentro por el propio alumno, por lo que honran los sistemas de divulgación e innovación y centran los ciclos en los elementos e intereses del alumno, mientras que el educador es un ayudante o compinche (De Zubiría, 2007).

Dentro de estos modelos se encuentran las metodologías acompañantes: cognitivismo, constructivismo, constructivismo social y modificabilidad mental primaria. En estos planes, el alumno es el centro alrededor del cual debe girar el movimiento académico; es la persona que supervisa y desarrolla su propio entendimiento y produce nuevos datos con las cosas que tiene.

A pesar de que el cognitivismo puede ser visto como una corriente asociacionista, ya que retoma ideas del conductismo: apoyo, crítica, inspiración, objetividad, los cognitivistas perciben en el sistema de aprendizaje un instrumento de renovación de las construcciones mentales a través de las cuales los individuos interactúan y almacenan datos y miran que algunos ciclos de aprendizaje pueden ser selectivos para las personas.

Esta corriente destaca las formas de pensamiento como generadoras de aprendizaje e imagina al alumno como un procesador de datos en funcionamiento, ya que el aprendizaje es un proceso mental que no se reduce a afiliaciones básicas de repetición.

El cognitivismo aclara la manera en que los sujetos consolidan nuevos patrones en cuanto a construcciones que les ayudan a llegar a digerir progresivamente niveles de pensamiento. La información pasada es una contribución para ajustar la sustancia a los límites y resultados potenciales y lograr un aprendizaje significativo.

La formación a distancia se sustenta enfáticamente en los materiales que ayudan a dispersar la sustancia base a la que se acerca el alumno, por lo que estos deben considerar y partir de la información pasada del sujeto para ser significativos y permitir la colaboración con el alumno.

Los cognitivistas sostienen que "el aprendizaje significativo se produce en una progresión de etapas, que representan una complejidad y profundidad en constante evolución" (Díaz Barriga y Hernández, 2002), explicación que debe ser considerada para aplicar este plan dinámico a la introducción de la sustancia en los cursos a distancia, en los que el alumno no tiene la posibilidad de preguntar directamente al instructor y necesita resolver o elegir ordinariamente solo.

Además, es esencial tener en cuenta cómo las personas reúnen y juntan los nuevos datos, y las explicaciones que hay detrás de su clasificación y su transformación en un aprendizaje útil. Esto tendrá en cuenta la sustancia excepcionalmente significativa que garantiza la memoria a largo plazo y la utilización pragmática de la información. Otra de las hipótesis de organización de uno mismo es el constructivismo, ya que cada individuo desarrolla su punto de

vista sobre el entorno general a través de sus propios encuentros y patrones mentales.

El constructivismo se centra en la puesta en marcha del alumno para abordar cuestiones en condiciones imprecisas. Las propuestas constructivistas se pueden resumir en tres: el aprendizaje es un ciclo interior que depende básicamente de los límites mentales y del avance del sujeto, para quien el objetivo de aprender es un componente de la pertinencia y el significado de lo que se ve; la etapa inicial para el aprendizaje es la información anterior, y el aprendizaje es una reconstrucción de la información social que se trabaja mediante la intercesión y la colaboración con los demás.

Moore inspecciona los tres tipos de asociación más normales en la enseñanza a distancia: alumno, instructor del alumno y contenido del alumno.

La hipótesis constructivista y conexionista actual subraya el valor de la asociación de compañeros para el avance de las habilidades mentales. En cualquier modelo de instrucción, pero sobre todo en la metodología virtual, uno de los principales cometidos del instructor es reforzar la inspiración y el interés dinámico de los alumnos y ampliar la importancia esperada de los materiales académicos, lo que implica promover una progresión de componentes que permitan al alumno aceptar el trabajo de fabricante de información.

La comunicación de los alumnos con los componentes que conforman el modelo a distancia (educador, compañeros, materiales y punto de interacción) contribuyen a animar la permanencia de los alumnos en los cursos y a aumentar la eficacia final.

Algunos sistemas utilizados en los cursos a distancia para dinamizar el desarrollo de los aprendizajes son las estrategias de proyectos de trabajo, los análisis contextuales, las maquetas y los círculos de aprendizaje, entre otros. Los cuales, a pesar de requerir un esfuerzo individual, honran el trabajo cooperativo ordenado, es decir, situado a la meta de los temas relevantes rápidos.

En este sentido, el punto de vista sociocultural sostiene que es incomprendible construir la información de forma individualizada, al retratar fuera del tiempo, la cultura o el clima social en el que se vive. Estas normas apoyan las técnicas de visualización en vista de la comunicación social, una dirección renovada de las condiciones de distancia, que dinamiza el trabajo cooperativo. Estas reflexiones nos llevan a concentrarnos en el constructivismo amistoso, una metodología que ha sido fundamental en la enseñanza a distancia.

Modelos interestructurales

La tercera disposición de modelos está formada por los modelos interestructurales o dialógicos. En un modelo dialógico, la escolarización se centra en el perfeccionamiento y no en el aprendizaje; percibe la necesidad de tratar los aspectos mentales, socioemocionales y prácticos.

En esta interacción, los dos árbitros y los alumnos asumen partes fundamentales, pero separadas; el aprendizaje es un proceso funcional e intercedido donde se debe utilizar una variedad de técnicas para garantizar la reflexión, el aprendizaje y el discurso (De Zubiría, 2007).

Estos modelos dependen de la base de una progresión constante de asociación entre los sujetos comprometidos con un ciclo; entre ellos están la discusión instructiva intercedida, el discurso pedagógico intervenido, el método de enseñanza dialógico, el aprendizaje en red y el conexionismo de Siemens.

Holmberg (1985), uno de los primeros en acentuar la conexión y la correspondencia no presencial entre instructores y alumnos, traza la discusión educativa intercedida, que comprende la correspondencia reproducida a través de la colaboración de los alumnos con los materiales concentrados y la correspondencia genuina a través de la correspondencia compuesta o telefónica con el educador; la crítica constante se inclina hacia el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y la fundación del ambiente hecho por el educador con la ayuda del lenguaje y el intercambio de mensajes a través de los medios de comunicación, que puede convertirse en grandes resultados.

García Aretio (2001) formula su propuesta denominada intercambio educativo intervenido (DDM), que depende de la correspondencia ejecutada con la ayuda de los medios de comunicación. Las dos recomendaciones subrayan el trabajo dinámico del alumno en el sistema de aprendizaje y valoran la intercesión como una condición importante para este ciclo.

En este sentido, el discurso, en sus diversas formas, asegura el avance mental, axiológico y praxiológico de los estudiantes; planea lograr cambios en las estructuras, el aprendizaje de prácticas, la mejora del sujeto y su conducta.

Otra de las propuestas que sostienen este tipo de modelos que honran la innovación en el proceso es el aprendizaje en red, denominado por algunos como organizaciones de aprendizaje.

Este punto de vista se esfuerza por destacar el componente

instructivo de la utilización de los nuevos avances, a la luz de Internet desde una pauta administrativa: el aprendizaje dialógico.

Prieto y Duque (2009) plantean que el discurso libertario entre todo el ámbito local instructivo y el avance de diferentes asociaciones dialógicas potencia la producción de importancia, la información se asocia y sirve para comprender el universo de la vida; el logro de estos desarrollos no radica en el refinamiento de la innovación, sino en la naturaleza de las comunicaciones de los incluidos.

El deseo en este modelo es que los sujetos, a través de sus conexiones pares, desarrollen colegiadamente información que se sume al trabajo en condiciones amigables. Un instrumento de este tipo de aprendizaje es la supuesta Web 2.0. El aprendizaje organizado avanza hacia el aprendizaje cooperativo y la absorción de la innovación, al igual que la producción de condiciones que permitan estructuras instructivas inventivas.

Este último pensamiento se relaciona con la propuesta hipotética en la que los avances en materia de datos y correspondencia son una pieza básica del sistema de aprendizaje; aludimos al conectivismo hipotetizado por George Siemens (2006), que depende de la utilización de organizaciones para representar la información y el aprendizaje.

Este enfoque sostiene que, dada la colosal medida de datos accesibles y la intrincación de los campos, no puede haber una persona que lo sepa todo. Esta condición impulsa la difusión de la información a través de organizaciones de personas y especialistas innovadores en un clima de cambio constante, para el que es importante planificar técnicas de adaptación a los cambios.

La fluctuación de estos entornos tecnologizados caracteriza y da forma a la manera en que supervisamos los datos y el límite con respecto al pensamiento dinámico, más rápido y dividido, lo que conlleva una expansión del límite mental de los individuos cuando gestionan organizaciones e innovaciones como especialistas mentales.

Siemens sostiene que las construcciones instructivas actuales deben ser reexaminadas para abordar los problemas de los estudiantes actuales (Inoue, 2010).

Una de las ideas conectivistas es la de la naturaleza de la información, que, fijada en las organizaciones interpersonales de los individuos, se opone a la acentuación innovadora de los marcos convencionales de información del tablero; florece con la variedad y predomina el comercio, la participación a través de núcleos de

información excepcionalmente separados que pueden trabajar juntos para realizar actividades explícitas y pueden romperse posteriormente.

La circunstancia actual del singular es dinámica y versátil a la utilización de cada individuo al emplear conectores o cursos que crecen la oportunidad de interactuar con individuos o antigüedades.

En el conectivismo, el movimiento individual para avanzar en el aprendizaje no es suficiente; se requiere la asociación constante con componentes materiales (aparatos o instrumentos mecánicos) y humanos, lo que provoca cambios en las formas de aprender.

Frente a estas necesidades del individuo "conectivista", las escuelas (y los instructores) se quedan atrás por la gradualidad con la que se ajustan a los cambios; mientras tanto, el sujeto se ocupa de su propio aprendizaje con la ayuda de toda esa organización entrelazada de conexiones realizadas en un espacio virtual, lo que puede provocar un proceso de aprendizaje desordenado y sorprendentemente turbulento.

Esta distinción debe ser abordada mediante concentrados que permitan distinguir estos nuevos ciclos para estructurar los procedimientos según el plan abrazado por los sujetos. El conectivismo aboga por el desvanecimiento de los cursos y el aprendizaje de los marcos o escenarios ejecutivos (LMS), y la autoadministración del aprendizaje con la ayuda de los activos de Internet (diarios en línea, wikis, portafolios, transmisiones digitales, planes cooperativos, destinos, por ejemplo, slashdot, Diggs, Diigo, Delicious, etc.), en algunos casos utilizados de forma precipitada y vaporosa, ya que son componentes nuevos que finalmente serán suplantados; mientras esto ocurre, se unen en el límite mental de los clientes.

Evidentemente esta nueva propuesta solicita una visión no tradicional de los ciclos de aprendizaje del sujeto y retoma componentes de las metodologías hipotéticas a las que hemos aludido en este trabajo, pero que intenta impregnar un punto de vista omnicompreensivo y heurístico, por lo que deberíamos empezar a pensar en una hipótesis para la toma de decisiones en una circunstancia de vulnerabilidad y cambio en los ciclos de desarrollo.

El conectivismo no parece ser del todo práctico, esencialmente a corto o medio plazo, dada la complejidad de la cognición humana que no suele encontrar en la innovación las soluciones a una organización social para el aprendizaje.

2.3 Modelos cognitivos del proceso de la escritura

Modelo de Flower y Hayes

John Hayes y Linda Flower (1986) plantearon un modelo de producción de textos que describe las diversas operaciones intelectuales que realiza un escritor para escribir un texto. Para consolidar su modelo realizaron experimentos que les permitió bosquejar una serie de aportes.

El modelo de Hayes y Flowers establece cuatro grandes componentes(1986):

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

Situación comunicativa

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

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

El modelo de Bereiter y Scardamalia

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

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

y la actitud asumida en el proceso de escritura.

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

La diferencia aludida se presenta en dos modelos del proceso de escritura: el modelo de –decir el conocimiento y el modelo de –transformar el conocimiento. En el modelo de –decir el conocimiento, presente en escritores incompetentes, la información es generada a partir de una tarea, el tópico, el género y algunos términos léxicos de la tarea. Los identificadores de tópico o género se recuperan para luego buscar en la memoria la información relevante que permita su desarrollo. Si la información recuperada es apropiada al tópico, esta se transforma en un escrito.

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

El modelo de Beaugrande y Dressler

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

Cohesión

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

Coherencia

Es la congruencia semántica y relacional que presenta un texto.

Intencionalidad

Es la actitud o tono que demuestra el autor o hablante con

respecto a los hechos comunicativos.

Aceptabilidad

Se refiere a la actitud del lector frente al texto.

Situacionalidad

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

Informatividad

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

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

El modelo de Candlin y Hylland

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

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

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

- Expresión: constituye el esqueleto de la estructura del

significado socialmente sustentado en determinados esquemas ideológicos, y cómo se asumiría un género o convenciones lingüísticas particulares.

- Interpretación: en este espacio se da la interrelación entre lo cognitivo, social y cultural. Los procesos cognitivos se conectan con la intención del escritor para construir el texto y decide sobre las formas materiales apropiadas al lector ubicado en ese contexto.
- Explicación: este aspecto considera la metodología de escritura, bien sea académica, cotidiana o profesional, según el contexto que influye de manera significativa en las prácticas discursivas.
- Relación: se refiere a la necesidad de establecer vínculos entre la teoría y la práctica. Además, pretende lograr la concordancia entre los conocimientos viejos, los nuevos y lo que se quiere comunicar al lector.

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

El modelo de Grabey y Kaplan

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

- Los tópicos abordados son relevantes e interesantes para el escritor.
- La planificación de la escritura orienta y contextualiza el proceso de producción.
- El ejercicio de la preescritura es constante y se plasma en diversos borradores.
- La escritura libre es una opción para superar los bloqueos que probablemente surjan al escribir.
- El contenido del texto es más importante que el aspecto gramatical.
- Reconocimiento de las ventajas y desventajas de los factores que intervienen en la producción del texto.

La propuesta de Grabe y Kaplan(2014) se sustenta en teorías sociolingüísticas que consideran de manera equilibrada el rol del escritor, el lector, los factores socioculturales, la situación comunicativa y las necesidades de comunicación que emergen de ella.

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

Modelo de Nystrand

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

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

Este autor enfatizó la revisión ejecutada por el mismo escritor durante el proceso de producción. Asimismo, explicó que si la revisión es monitoreada por el docente la experiencia sería más fructífera, pues existiría una guía para superar las dificultades y errores detectados en los borradores del texto, así el estudiante tendrá mayores posibilidades de alcanzar los propósitos de escritura.

Modelo Didactext

El modelo fue elaborado en la Universidad Complutense de Madrid por un equipo de profesores de esta institución. Se

denomina Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, el cual complementa y extiende el modelo de Hayes (publicado en 1996), pues a diferencia de este, el Grupo Didactext concibe el acto de escritura como una experiencia social.

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

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

2.4 Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos

La comprensión de los textos explicativos es por excelencia una de las principales fuentes de aprendizaje en los contextos educativos formales. Sin embargo, en la actualidad, los estudiantes tienen serios problemas con el desarrollo de esta habilidad.

Esto significa que, la mayoría de los alumnos durante su educación primaria, tienen serias dificultades para llevar a cabo los procesos de comprensión profunda de lo que lee; es decir, procesos de integración, reflexión y evaluación que les permitan construir sentidos y, en consecuencia, aprender contenidos necesarios.

Estas dificultades se pueden explicar en parte al reconocer que la comprensión del texto (s) es una tarea cognitivamente compleja, afectada por múltiples factores que preocupan no solo al lector, sino también a las características de los textos y al contexto educativo específico.

Bajo esta consideración, la investigación sobre la enseñanza de la comprensión ha demostrado que los estudiantes de la escuela primaria tienen dificultades para comprender los textos explicativos de la ciencia popular, ya que a menudo presentan las ideas principales de manera implícita y distante, y contienen una variedad de explicaciones. Conceptos, vocabulario y estructuras textuales (Williams, 2007; 2008).

Sin embargo, diversos estudios han identificado que enseñar explícitamente a "ser consciente" de las estructuras textuales (es decir, sobre cómo se organiza la información en los textos), a utilizar organizadores gráficos para extraer y representar visualmente dicha información, así como en la redacción de resúmenes, ayuda en la primaria a que los estudiantes identifiquen más fácilmente las relaciones entre ideas y comprendan mejor los textos explicativos, cuando no tienen un conocimiento previo extenso sobre el tema (Dewitz, Jones & Leahy, 2009; Dole, Nokes & Drits, 2009; Stahl, 2004; Jiang & Drits, 2009; Stahl, 2004; Jiang & Grabe, 2007; Meyer y Ray, 2011).

Si bien estas estrategias ayudan a comprender el texto a un nivel básico o literal, hacen poco para que los estudiantes logren un aprendizaje profundo tipo conferencia (Almasi & King, 2012; Duke & Pearson, 2002; Wanzek et al., 2010).

En base a lo anterior, uno de los objetivos planteados en el presente libro fue estudiar la efectividad de una intervención dedicada a la enseñanza explícita de estrategias para la identificación de estructuras textuales, el uso de organizadores gráficos y la elaboración de resúmenes, para mejorar habilidades.

A continuación, se explican los fundamentos teóricos sobre los procesos psicológicos de comprensión de textos y la enseñanza de la lectura de textos explicativos que sustentan la intervención.

Entender el texto como un proceso psicológico

Desde una aproximación psicológica a la comprensión de textos, se asume que un lector competente debe poner en marcha procesos que permitan la construcción de modelos situacionales-mentales durante la lectura.

El modelo Construcción-Integración (CI) permite explicar la naturaleza de estos procesos (Kintsch, 1998), que se caracterizan por la interacción entre el conocimiento general --del sujeto, discursivo, del texto-- que posee el lector y las informaciones aportadas por el texto que permitan desarrollar, en mayor o menor

medida, una representación mental global coherente de la situación expresada en el texto.

Asimismo, el resultado de esta interacción se convierte en la construcción de tres niveles de representación mental o aprendizaje del texto (decodificación, texto básico y modelo situacional), a través de ciclos de construcción e integración de información (Kintsch, 1998).

En este sentido, el procesamiento del texto comienza con ciclos de construcción durante los cuales el lector construye dos niveles de representación mental: en el primero, llamado superficie del texto (código de superficie), el lector procesa y establece relaciones léxicas y lingüísticas entre palabras incluidas en oraciones.

A partir de esta representación, construye una red de proposiciones semánticas (ideas y conceptos) del texto, se forma un segundo nivel de representación mental llamado texto básico (texto-base) que le permite saber lo que el texto dice en sí mismo (literal sentido).

Según el modelo CI, el texto base se construye a partir del establecimiento de una red proposicional correspondiente a dos niveles de abstracción del significado del texto: micro y macroestructura. La formación de la microestructura se construye mediante el establecimiento de vínculos entre las ideas locales contenidas en las oraciones - macroproposiciones - tratadas en el ciclo actual y las ideas de las oraciones tratadas en los ciclos anteriores o siguientes.

Además, para lograr el establecimiento de relaciones a nivel microestructural, el lector debe mantener activas en su memoria de trabajo algunas de las micropropuestas procesadas. A partir de la microestructura establecida, el lector desarrolla la macroestructura que contiene el significado general - o el tema - del texto. En este sentido, desde el modelo, la macroestructura se concibe como el conjunto de macroposiciones que capturan las ideas generales o principales contenidas en el texto.

Por otro lado, durante los ciclos de integración, el lector construye representaciones o modelos de la situación textual. A diferencia de los ciclos de construcción en los que el lector se dedica a procesar y decodificar el texto para construir una red de proposiciones semánticas sobre lo que dice (representación al texto base) - a los de integración activa de sus conocimientos previos, tomados de su largo memoria temporal, y las integra mediante elaboraciones inferencias a las propuestas - ideas - de la base del texto tratado en cada ciclo actual.

En este sentido, el modelo asume que el lector está involucrado en ciclos de integración durante la construcción de una representación o un modelo de la situación del texto a partir de la representación de lo que dice el texto (texto de base) y, sobre todo, la interpretación del significado de las mismas, que le permitan lograr una comprensión o un aprendizaje profundo de texto que pasa a formar parte de su memoria a largo plazo (Kintsch, 1998).

En una situación educativa, estos modelos situacionales, entendidos como representaciones globales y coherentes del texto, pueden ser utilizados de manera flexible por los estudiantes en futuras tareas de aprendizaje.

Evidentemente, la construcción de una representación mental integrada (modelo situacional) se ve afectada, entre otros aspectos, por el nivel de conocimientos previos, metas y estrategias de lectura (Kintsch, 1994, 1998).

Además, no es solo una actividad cognitivamente compleja, también involucra la implementación de procesos de regulación metacognitiva, es decir, involucra un proceso consciente donde el alumno en su rol lector debe ser capaz de detectar y resolver los problemas de comprensión generados. mientras estudia, lee un texto determinado (Graesser, 2007; Williams & Atkins, 2009).

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que la construcción de significado a partir de textos - comprensión profunda - requiere un procesamiento estratégico de la información por parte del lector, es decir, requiere el uso de estrategias de lectura, las cuales deben entenderse en dos sentidos como regulación metacognitiva de la comprensión y como procedimientos de lectura (ver detalles en Vega, 2011).

En el primer caso, se concibe que “las estrategias de lectura son esfuerzos deliberados y focalizados para controlar y modificar los esfuerzos del lector por decodificar el texto, comprender las palabras y construir el significado del texto [...] son actos metacognitivos y deliberados y consciente” (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008).

En el segundo caso, se asume que “las estrategias son conocimientos procedimentales de cómo hacer algo” (Pressley y Harris, 2006), y se distinguen del conocimiento declarativo conceptual y del conocimiento metacognitivo y condicional.

Para el presente trabajo, es importante enfatizar que, según su nivel de desempeño, las estrategias lectoras pueden entenderse como procedimientos internos en la mente.

A nivel cognitivo (memorización, paráfrasis, elaboración);

metacognitivo (seguimiento, autoexplicaciones), (Coté, Goldman y Saul, 1998); como procedimientos externos sobre el texto. Por ejemplo, se toman notas en el uso organizador de gráficos, resúmenes, diagramas y mapas conceptuales (Kobayashi, 2009).

Esta explicación psicológica es importante en términos pedagógicos, porque permite comprender los procesos cognitivos y metacognitivos que llevan a cabo los alumnos.

Entonces cuando decimos que estos no alcanzan para desarrollar sus habilidades lectoras, se puede suponer que tienen dificultades para hacer conexiones entre ideas explícitas e implícitas en el texto - texto básico - y para activar y utilizar sus conocimientos previos - modelo situacional-, así como para autorregular su proceso de comprensión y utilizar estratégicamente los procedimientos de lectura.

En este sentido, el modelo CI como referencia teórica nos permite identificar los problemas que manifiestan los estudiantes y orientar el diseño de propuestas de intervención en base a los resultados de buenas prácticas señaladas por la investigación.

Enseñar comprensión de textos explicativos

A medida que los estudiantes avanzan a través de las clases de la escuela primaria, la lectura de textos explicativos o informativos se convierte en una fuente importante de aprendizaje, ya que cumplen la función de explicar y comunicar los conocimientos fácticos producidos por los estudiantes. Diferentes ciencias, a través de diferentes contenidos curriculares (Goldman y Bisanz, 2002; Wanzek et al., 2010).

Sin embargo, la investigación indica que los estudiantes, principalmente porque carecen de los conocimientos y estrategias para reconocer los rasgos retóricos de este tipo de textos, tienen dificultades para comprenderlos. Estos residen en las peculiaridades que presentan los textos.

En primer lugar, los de tipo expositivo muestran un aumento del vocabulario o conceptos técnicos de las disciplinas, cuyos contenidos pueden no estar directamente vinculados a la experiencia o conocimientos previos del alumno (Hall y Sabey, 2007).

En segundo lugar, los textos explicativos, a diferencia de los textos narrativos, exhiben estructuras retóricas más complejas sobre cómo se organiza y comunica el habla de acuerdo con su propósito comunicativo. Los textos explicativos suelen presentar

información (por ejemplo, conceptos, ideas, eventos, fenómenos, etc.) al emplear de manera interrelacionada diversas estructuras o modelos organizativos, entre otros, definición, comparación y contraste -también llamados similitudes y diferencias-, problema-solución, causa-efecto, lista cronológica y descripción de procesos.

Al respecto, algunas investigaciones han indicado que los estudiantes con poco conocimiento de los temas tratados en los textos explicativos logran una comprensión profunda cuando aprenden a ser conscientes de dichas estructuras textuales (McNamara et al., 1996; Williams, 2008) e identificaron que los lectores más conocedores, reconocen con mayor facilidad dichas estructuras, lo cual les ayuda a comprender la organización de las relaciones entre las ideas presentadas de forma explícita o implícita, que les permite formarse una representación mental coherente del texto (Meyer y Ray, 2011).

En tercer lugar, también se ha identificado que el desconocimiento por parte de los estudiantes sobre la función de los títulos, subtítulos, citas, gráficos, tablas o diagramas que aparecen en los textos explicativos, los afecta para lograr una comprensión profunda (Goldman y Rakestraw, 2000; Hall y Sabey, 2007).

Ante estas dificultades, investigaciones recientes han demostrado que la enseñanza explícita para el aprendizaje y el uso combinado de diferentes estrategias de lectura (reglas y procedimientos) pueden ayudar a los estudiantes a mejorar significativamente su comprensión de los textos explicativos.

Los efectos positivos de fomentar la enseñanza explícita de estrategias de lectura en estudiantes, para que las utilicen estratégicamente y en combinación, logran mejores niveles de comprensión de textos explicativos en el aula.

Sin duda, es importante diseñar y probar la efectividad de intervenciones de esta naturaleza en contextos educativos varios para resolver el problema comprensión lectora y tener.

2.5 Evaluación de textos expositivos

La evaluación es vista como una de las tareas más importantes, pero a la vez más complejas en el proceso educativo, lamentablemente en muchos casos solo se utiliza para “verificar” el aprendizaje de los estudiantes:

- Para promoverlos a niveles de estudios superiores o para

castigar al devolverlos a clase donde no pudieron demostrar lo aprendido, cambian así una de sus funciones principales: hacer que el docente piense en su propia acción pedagógica y remodelar el aprendizaje de los estudiantes.

Se deben presentar discusiones y revisiones de los conceptos de enseñanza y aprendizaje, especialmente desde el tema de la evaluación, a fin de decidir si el objetivo educativo debe ser la reproducción de la información por parte de los estudiantes y / o su formación integral.

En este orden de pensamiento, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes siempre ha sido una de las principales preocupaciones de los docentes, independientemente del nivel de enseñanza o de las materias.

A la hora de evaluar la lectura y la escritura en particular, hay que admitir que la evaluación se manejó de manera similar en los diferentes niveles educativos: se utilizó como un instrumento de medida que cuida el producto final, sin contabilizar el proceso del alumno, utilizado en la construcción de su aprendizaje.

En este sentido, los aspectos anteriores se perciben como propicios para situaciones de aprendizaje que permitan al docente evaluar la construcción de los textos de los alumnos.

Los textos de orden expositivo se eligen porque creen que contienen información, explicaciones, descripciones y narrativas sobre teorías, conceptos, predicciones, invenciones, eventos, personajes, hechos, generalizaciones e inferencias. Esto significa que los estudiantes tienen un conjunto de procesos para el uso, deben tener una mayor salud mental que les permita presentar información, explicar y narrar, condición indispensable para lograr organizar y construir el conocimiento.

Sin embargo, cabe señalar que en los primeros años de escolaridad se privilegia el uso de textos narrativos, al diferir el uso de textos informativos con contenido científico al segundo nivel de educación básica, pero con poca orientación pedagógica en cuanto al desarrollo de diferentes estrategias que permiten aprender de este tipo de textos (Aguirre y Angulo, 2002).

La propuesta de aprendizaje que luego se propone es incentivar a los docentes a diseñar situaciones de aprendizaje para la construcción y evaluación de textos explicativos en la segunda etapa de la educación básica.

La dificultad de la evaluación

La evaluación se abordó bajo el impulso de dos grandes corrientes: la tradicional avalada por principios reconocidos como científicos y positivistas, y la que emerge bajo la impronta del constructivismo y los nuevos aportes de la investigación en los distintos campos de la pedagogía. (Bustamante, 2000)

Hasta hace poco tiempo, la evaluación se había tomado casi exclusivamente bajo la orientación científica y positivista, al enfatizar en la medición del logro de metas, la medición del conocimiento y el rendimiento académico. Sin embargo, a pesar de que ahora se discuten otros enfoques, en nuestras escuelas todavía es común que la evaluación sea la única forma de calificar al alumno y acreditar los conocimientos adquiridos.

Así, vemos que, en nuestro sistema educativo, la evaluación es un punto excesivamente conflictivo ya que, entre otras cosas, no hay claridad en los conceptos ni en su significado.

Actualmente, se considera que la evaluación es un requerimiento básico para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, no obstante, en el ámbito docente la evaluación se limita a los enfoques permanentemente descriptivos del quehacer en cuestión, se queda, de este modo, en el inicio del problema que interesa, sin abordarse en lo profundo el sentido o el significado del actuar que se analiza, ni efectuarse una valoración del mismo.

Se considera que los docentes todavía no han estudiado la evaluación desde un enfoque pedagógico que plantee como problema la búsqueda de una visión en que fundarse, de una doctrina que oriente sus finalidades y derive de ellas su enfoque metodológico, su análisis, lamentablemente, se ha quedado en los aspectos técnicos sin hacer ninguna reflexión en otro sentido.

El paradigma positivista o tradicional está todavía presente en el interior del proceso educativo de manera predominante y la preocupación de algunos docentes se fundamenta en el logro de instrumentos que garanticen la objetividad, la definición de procedimientos de medición y de vías para acceder a la información que se considera necesaria.

Aún no se valora la evaluación desde la perspectiva de la educación, desde la filosofía que la sustenta y desde los problemas pedagógicos que subyacen a la misma. En los sistemas educativos en general, se evalúa sólo a los alumnos (Santos, 1992), se evalúan conocimientos y resultados de aprendizaje.

La función de la evaluación es, todavía para muchos docentes,

casi exclusivamente calificar, seleccionar, controlar. Se evalúa descontextualizadamente, de manera aislada con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que se hace para controlar las actuaciones de los estudiantes.

Por lo tanto, la evaluación no posee un sentido pedagógico porque se transforma en un elemento de control y de selección que se encuentra en manos de la persona que evalúa –el maestro– en dependencia de sus criterios que, en muchos casos, no los tiene muy claros.

El proceso de escritura

En la escritura, los procesos mentales están dedicados al hecho de construir los sentidos, por lo que es necesario que el autor alcance una serie de hilos recursivos al redactar un escrito: planificar, traducir y revisar (Flower y Hayes, 1996).

Al planificar, el autor comienza a hacer preguntas y tomar decisiones. El autor pregunta, reflexiona o tiene representaciones previas sobre: la intención de su escritura, el destinatario del texto, el tipo de texto que responde a su intención, entre otros.

En la traducción, se preparan borradores, para que mientras se escribe, se cuestione y decida: ¿cuál es la información más relevante?, ¿cómo mantener el contexto? En la revisión se intenta mejorar y retocar la escritura, en ese momento se puede cambiar la planificación y volver a la traducción, por eso se llama a estos procesos recursivos, porque se regresa a ellos una y otra vez.

Sin embargo, la particularidad del Modelo Tradicional es la transmisión de conocimientos teóricos relacionados con el texto y sus aspectos gramaticales, lo cual no es suficiente para que el alumno sea capaz de escribir. Al respecto, Ferruci y Pastor (2013) afirman que “a pesar de que la mayoría de los estudiantes evaluados tienen conocimientos básicos de cómo redactar un texto académico, este es insuficiente para su integración a la vida universitaria y sus requisitos por escrito” (p.104).

Carlino(2008) realizó una revisión bibliográfica contrastante sobre los diseños y formas de enseñanza de la escritura académica en 125 universidades de Argentina, Australia y Estados Unidos y afirmó que, la mayoría de las universidades americanas, cuentan con un programa de redacción del que dependen para diversas formas de afrontarlo a lo largo de los estudios universitarios: centros de redacción, tutores y colaboradores de redacción, asignaturas de docencia.

Textos expositivos

Los textos expositivos son textos en prosa, cuya función principal es proporcionar al lector información sobre teorías, conceptos, predicciones, descubrimientos, personajes, generalizaciones y conclusiones.

Los textos expositivos también incorporan explicaciones a la información, con el fin de que los lectores comprendan el por qué y el cómo de los fenómenos que presentan (Serrano, 2002a), y la forma en que se estructuran los textos expositivos y les permite comprenderlos.

En este sentido, Richgels, McGee y Slaton (1990) señalan que los componentes organizacionales pueden enseñarse a los estudiantes para ayudarlos a escribir este tipo de textos. En este orden de ideas, un texto expositivo puede ser descriptivo, serial, causal, problema / solución o comparación / oposición.

En el descriptivo, las ideas se agrupan por asociación. En la serie, se agregan algunos componentes organizativos, como el orden y la secuencia de elementos. El causal incluye vínculos causales entre elementos, además de agrupación y seriación.

El problema / solución está relacionado con la estructura causal, aunque un poco más organizada. Finalmente, la comparación / oposición puede tener varios componentes organizativos, según el número de diferencias y similitudes que incluya el autor.

Slater y Graves, 1990 (citado por Serrano, 2002a), argumentan que, en los estudios elementales, secundarios y terciarios, los estudiantes que han recibido instrucciones específicas para descubrir la estructura del texto y sus ideas básicas, pueden identificar las dos cosas a diferencia de aquellos que no ha recibido ninguna educación.

En este sentido, es deber de los docentes de los diferentes niveles educativos promover el contacto con textos explicativos con diferentes estructuras a fin de lograr que los estudiantes aumenten su comprensión.

Serrano sostiene que, si bien los resultados de estos estudios se refieren más a los efectos del conocimiento del texto explicativo para la comprensión, también son aplicables a la composición escrita, pues también se ha comprobado que la composición e interpretación textual son procesos activos y paralelos que se nutren mutuamente.



CAPÍTULO III: MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES EN PERÚ



Desde el nacimiento, el ser humano entiende gradualmente el idioma hablado gracias a las interacciones sociales que experimenta. El significado social del lenguaje escrito se comprende y se asume cuando se llega a la escuela.

En general, la sociedad tiene la responsabilidad de hacer comprender que perder la oportunidad de aprender a escribir, es estar excluido de las posibilidades de ejercer determinados roles sociales. Por diversas razones, la fluidez escrita ofrece mayores

oportunidades para ejercer un papel más eficaz en el lugar de trabajo y la academia.

Enseñar y aprender a escribir no es exclusivo de la etapa escolar.

En ese momento, el desarrollo de la escritura apenas comenzaba. Entonces, la mayoría de las escuelas primarias comienzan por aprender a escribir como un sistema, es decir, como un código compuesto por palabras con sus respectivas representaciones escritas.

Gradualmente, involucran al niño en la escritura de textos breves y sencillos hasta que alcanza el nivel de la escuela secundaria y logra captar sus propias ideas al emplear el lenguaje escrito con facilidad y versatilidad.

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

Nivel de producción de textos expositivos: Es el logro alcanzado, como resultado de un proceso de escritura, que se evidencia en la presentación final de un texto expositivo breve que reúne las condiciones básicas de adecuación, coherencia, cohesión, normativa y contenido.

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

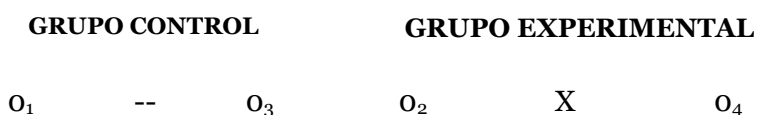
3.1 Diseño del experimento

De acuerdo con su objetivo, la investigación realizada se aplica porque su objetivo fundamental es resolver las dificultades prácticas de la generación de nuevas condiciones del acto didáctico

con el fin de mejorar la calidad de la educación (Sánchez & Reyes, 2006).

Al tener en cuenta si las variables estaban controladas o no, se realizó un estudio experimental porque el investigador tenía un rol activo, es decir, introdujo cambios deliberados para observar los efectos que producía. Más precisamente, el modelo de enseñanza interestructurante se aplicó en el grupo experimental con el objetivo de cambiar su situación inicial.

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



Donde:

O₁, O₂: Evaluación de entrada (pretest)

O₃, O₄: Evaluación de salida (postest)

X: Tratamiento

Variables de estudio

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

Operacionalización de las variables de estudio

En las tablas 2 y 3 se puede apreciar cada una de las variables definidas, así como los indicadores y subindicadores aplicados en la presente investigación.

Tabla 2 Operacionalización de la variable Modelo de enseñanza interestructurante

VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADORES	SUBINDICADORES
Modelo de enseñanza	Propósitos de la enseñanza	Competencias
	Conocimientos básicos	Capacidades
	Conocimientos básicos	Conocimientos de lingüística

“MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES”

VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADORES	SUBINDICADORES
interestructurante		textual
		Conocimientos normativos
	Estrategia metodológica	Modelamiento para la escritura
		Taller de lectura para la escritura
	Evaluación de la escritura	Aplicación de fichas de valoración
		Actividades metacognitivas

Tabla 3 Operacionalización de la variable nivel de producción de textos expositivos

Variable dependiente	Indicadores	Subindicadores
Nivel de producción de textos expositivos	Adecuación	Adecuación del lenguaje utilizado
		Adecuación de la intención comunicativa
		Adecuación de la estructura del texto
	Coherencia	Coherencia entre oraciones
		Coherencia entre párrafos
		Coherencia global del texto
	Cohesión	Cohesión lexical
		Cohesión gramatical
		Cohesión con signos de puntuación
	Normativa	Aplicación de la normativa en tildación
		Aplicación de la normativa en el uso de la letra
		Aplicación de la normativa APA en citas y referencias
	Contenido del texto	Contenido de los párrafos de desarrollo
		Contenido del párrafo de introducción
		Contenido del párrafo de conclusión

Los subindicadores mostrados anteriormente para cada uno de los indicadores de las variables definidas, constituyen únicamente los criterios a tener en cuenta para calificar cada indicador, sin llegarse a asignar una calificación individual por subindicador.

Declaración de supuestos

Hipótesis general

La aplicación de un modelo de enseñanza interestructurante mejorará significativamente el nivel de producción de textos explicativos de los alumnos de primer año de la Escuela Académica Profesional de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en 2015.

Supuestos específicos

1. El nivel de producción de textos explicativos, ante la aplicación de un modelo educativo inter-estructural, es insuficiente entre los alumnos de primer año (G.E y G.C.) de la Escuela Académica Profesional FECH-UNJBG en 2020.
2. El nivel de producción de textos explicativos, luego de la aplicación de un modelo pedagógico inter-estructural, es satisfactorio entre los estudiantes de primer año de la Escuela Académica Profesional FECH-UNJBG en 2020.
3. Existe una diferencia significativa entre el nivel de producción de textos explicativos en la evaluación de entrada y salida del grupo control y experimental del primer año de la Escuela Académica Profesional FECH-UNJBG en 2020.
4. Existe diferencia en el nivel de logro alcanzado en los indicadores de producción de textos, luego de la aplicación del modelo de enseñanza inter-estructural entre los estudiantes de primer año de la Escuela Académica Profesional FECH-UNJBG en 2020.

Población y muestra

Población

Actualmente, la Escuela de Educación de la Facultad de Educación, Comunicación y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, es la única en Tacna, dedicada a la formación de profesionales de la educación a nivel secundario en cinco especialidades.

Tabla 4 Población de estudio por especialidades

ESPECIALIDADES	ESTUDIANTES	
	Cantidad	Porcentaje respecto al total (%)
Idioma Extranjero, Traductor, Intérprete	37	36 %
Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural	24	23 %
Matemática y Computación	11	11 %
Ciencias de la Naturaleza y Promoción Educativa Ambiental	6	6 %
Lengua y Literatura	25	24 %
TOTAL	103	100 %

Muestra

Se considera que los estudiantes están agrupados por especialidades, se trabajó con grupos intactos conformados por estudiantes de Lengua y Literatura (LELI) y Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural (SPRO) matriculados en el primer semestre del año académico 2020 y que evidenciaron asistencia regular.

Tabla 5 Muestra de estudio por especialidades

Grupo	Especialidades	Cantidad de estudiantes
Experimental	Ciencias sociales y Promoción sociocultural (SPRO)	18
Control	Lengua y literatura (LELI)	18
Total	2 grupos	36

Instrumentos

Para conocer el nivel de producción de los estudiantes de textos

explicativos, se utilizó como instrumento una cuadrícula de evaluación, la cual fue validada por juicio de expertos mediante la aplicación de un cuestionario a seis profesionales de la especialidad de Lengua y Literatura con experiencia en la docencia universitaria.

Para la evaluación del modelo educativo interestructurante se usó un cuestionario de evaluación por juicio de expertos. En total, las personas consultadas fueron siete profesionales de la Lengua y la Literatura con experiencia docente universitaria.

Validación de la sección de evaluación de un texto explicativo escrito

Declaración de hipótesis estadística

Hipótesis nula (H_0). Existe una concordancia de apreciación de los jueces en cuanto a la valoración de la propuesta de un encabezamiento para evaluar un texto de exposición escrita.

Hipótesis alternativa (H_1). La apreciación de la evaluación de la propuesta de una rúbrica para evaluar un texto explicativo escrito es discordante entre los jueces.

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

estadístico de prueba

Prueba de concordancia W de Kendall

Área de aceptación y rechazo

Para cada valor de probabilidad (valor p) mayor que 0.05, acepte H_0 y rechace H_1

Cálculo del estadígrafo de prueba

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

Prueba W de Kendall

Rangos

<hr/>	
Rango promedio	
<hr/>	
Pje. Adecuación	2,75
Pje. Coherencia	3,33
Pje. Cohesión	3,67
Pje. Normativa	3,00
Pje Contenido	2,25

Estadísticos de contraste

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

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Decisión

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

Conclusión

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

Validación del Modelo de enseñanza interestructurante. Planteamiento de las hipótesis estadísticas

Hipótesis alterna (H_0). Existe una concordancia de apreciación de los jueces respecto a la valoración del Modelo de enseñanza interestructurante.

Hipótesis nula (H_1). La apreciación de la valoración del Modelo de enseñanza interestructurante es discordante en los jueces.

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

Estadígrafo de prueba

Prueba de concordancia W de Kendall

Zona de aceptación y de rechazo

Para todo valor de probabilidad ($p\text{-value}$) mayor que 0,05, se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Cálculo del estadígrafo de prueba

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

Prueba W de Kendall

Rangos	
	Rango Promedio
Pje. Propósito	2,07
Pje. Contenido	2,14
Pje. Estrategia metodológica	3,07
Pje. Evaluación	2,71
Estadísticos de contraste	
N	7
W de Kendall ^a	0,208
Chi-cuadrado	4,370
gl	3
Sig. asintót.	0,224

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Decisión

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

Conclusión de la prueba de concordancia

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

Procedimiento de recopilación de datos

Después de haber recordado a los alumnos los diferentes tipos de textos que aprendieron a escribir durante la educación básica, especialmente en años posteriores; se pidió a los participantes de los grupos de control y experimental que escribieran un breve texto explicativo sobre el tema de la contaminación ambiental, ya que era

el tema más conocido de todos los estudiantes.

De esta forma, se realizó la evaluación de ingreso (pretest). Los textos escritos se evaluaron con una rúbrica para evaluar los textos explicativos. El nivel de producción de los textos explicativos se determinó a partir de cinco indicadores: adecuación, coherencia, cohesión, regulación y contenido del texto. En cada indicador, se puede alcanzar el nivel de insuficiente, suficiente, satisfactorio y destacado.

Después de ejecutar lo programado en la segunda unidad de aprendizaje del Curso de Comunicación lingüística I, se solicitó a los estudiantes que escribieran un texto expositivo breve referido al tema estrés académico.

Los textos escritos fueron valorados con la misma rúbrica utilizada en la evaluación inicial.

Procesamiento y análisis de datos

A partir de categorías ordinales se presenta la descripción y análisis de las calificaciones obtenidas antes y después de la aplicación del Modelo Pedagógico Intersestructurador (MEI), así como el análisis descriptivo de los indicadores del nivel de producción de textos explicativos.

Ya que los resultados obtenidos son cualitativos resulta complejo procesar e interpretar al utilizar la estadística clásica. Por lo que fue necesario recurrir al uso de la estadística neutrosófica.

Plantea Smarandache (2005), que la neutrosofía es una nueva rama de la filosofía que estudia el origen, la naturaleza y el alcance de las neutralidades, así como sus interacciones con los diversos espectros ideales.

Smarandache introdujo el grado de indeterminación-neutralidad (I) como componente independiente en 1995 (publicado en 1998) y definió el conjunto neutrosófico en tres componentes: (T, I, F) = (Verdad, Indeterminación, Falsedad), donde en general T, I, F son subconjuntos del intervalo $[0, 1]$; y en particular; T, I, F pueden ser intervalos, conjuntos o valores únicos.

Para facilitar la aplicación práctica en problemas de toma de decisiones, por otro lado, se propuso usar los conjuntos de valores únicos neutrosóficos (SVNS, abreviatura en inglés) y utilizar términos lingüísticos para obtener una mejor interpretabilidad de los resultados obtenidos con este tipo de datos.

Para su aplicación, X se define como un universo de discurso, por lo que un conjunto neutrosófico de dicho universo con un solo valor

se define como:

$$A = \{ \langle x, t_a(x), i_a(x), f_a(x) \rangle : x \in X \} \quad (1)$$

Donde:

$$t_a(x): X \rightarrow [0,1], i_a(x): X \rightarrow [0,1] \text{ y } f_a(x): X \rightarrow [0,1]$$

Con:

$$0 \leq t_a(x), i_a(x), f_a(x) \leq 3, \forall x \in X$$

Los intervalos $t_a(x), i_a(x), f_a(x)$ denotan las pertenencias a verdadero, indeterminado y falso, respectivamente, de X en A .

Por comodidad o conveniencia, un Número Neutrosófico de valor único se puede expresar como $A = (a, b, c)$, donde $a, b, c \in [0,1]$ y satisface $0 \leq a + b + c \leq 3$.

A continuación, se expone una de las operaciones más utilizadas en la aplicación de SVNS cuando se requiere agregar resultados de subindicadores, indicadores múltiples en variables.

Sea $A_1, A_2, \dots, A_n \in \text{SVNS}(X)$, donde $A_j = (a_j, b_j, c_j)$ ($j = 1, 2, \dots, n$), entonces, el Operador de Media Ponderada Neutrosófica de valor único se define por:

$$P_w(A_1, A_2, \dots, A_n) = \left(1 - \prod_{j=1}^n (1 - T_{A_j}(x))^{w_j}, \prod_{j=1}^n (I_{A_j}(x))^{w_j}, \prod_{j=1}^n (F_{A_j}(x))^{w_j} \right) \quad (2)$$

Donde:

$$w = (w_1, w_2, \dots, w_n) \text{ es un vector de } A_j (j = 1, 2, \dots, n) \text{ tal que } w_n \in [0,1] \text{ y } \sum_{j=1}^n w_j = 1.$$

Para asignar un número como valor de un conjunto neutrosófico de valor único, se puede aplicar una función de puntuación. Esta función permitirá realizar operaciones con el empleo de un número crisp que contenga los grados de verdadero, indeterminado y falso contenidos en el SVNS.

Aunque existen varias funciones de puntuación en la literatura consultada, para esta investigación se utilizará la definida a continuación.

$$s(A) = 2 + t_a(x) - i_a(x) - f_a(x) \quad (3)$$

Por tanto, las posibles calificaciones de los indicadores y de las variables de investigación, fueron predefinidas mediante términos

lingüísticos a los que se asignaron Conjuntos Neutrosóficos de Valor Único, con el fin de gestionar la indeterminación asociada al proceso de gestión estadística de este tipo de información al aplicar los elementos de neutralidad necesarios. Los términos y SVNS respectivos se muestran a continuación.

Término lingüístico	Número SVNS
Insuficiente (I)	(0,10;0,90;0,90)
Suficiente (S)	(0,40;0,65;0,60)
Satisfactorio (A)	(0,70;0,25;0,30)
Destacado (D)	(0,9; 0,1; 0,1)

La información recopilada fue codificada y procesada con la utilización de las hojas de cálculo de Microsoft Excel y SPSS versión 20, con disponibilidad para la construcción de tablas y figuras. Al final del capítulo se expone la verificación de la hipótesis de investigación.

3.2 Resultados del experimento

Los resultados que se presentan se obtuvieron a partir de una rúbrica de evaluación que se empleó para evaluar los textos explicativos redactados por los estudiantes del grupo control y experimental.

En la tabla 6 se muestra la descripción de las calificaciones obtenidas antes de la aplicación del Modelo de enseñanza interestructurante (MEI).

Tabla 6 Frecuencias de logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo de control, según la evaluación de entrada.

	Adecuación	Coherencia	Cohesión	Normativa	Contenido del texto
I	13	14	12	13	11
S	5	4	6	5	6
A	0	0	0	0	1
D	0	0	0	0	0

Como se puede apreciar, los indicadores recibieron calificaciones negativas para más de diez estudiantes, mientras que solo uno de ellos obtuvo una calificación de satisfactorio

únicamente para el indicador “Contenido del texto”. Al aplicar la fórmula de agregación (2), para cada estudiante con el objetivo de obtener una calificación individual agregada por estudiante para la variable “producción de textos expositivos”.

Tabla 7 Evaluaciones agregadas de producción de textos expositivos del grupo de control, según la evaluación de entrada

Estudiante	Fw(A ₁ ,...A _n)	Puntuación	Evaluación
1	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
2	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
3	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
4	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
5	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
6	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
7	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
8	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
9	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
10	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
11	(0,1; 0,9; 0,9)	0,3	I
12	(0,14; 0,82; 0,83)	0,499	I
13	(0,19; 0,74; 0,77)	0,682	I
14	(0,26; 0,61; 0,65)	1,006	S
15	(0,3; 0,55; 0,6)	1,15	S
16	(0,3; 0,55; 0,6)	1,15	S
17	(0,3; 0,55; 0,6)	1,15	S
18	(0,37; 0,49; 0,52)	1,365	S
Promedio		0,57233333	

Los textos explicativos redactados por los alumnos del grupo de

control fueron evaluados a la luz de una cuadrícula de evaluación y el 72,22 % de los estudiantes obtuvo una evaluación de “Insuficiente”, y el resto fue evaluado como “Suficiente”, resultan ambas categorías evaluativas inferiores. La evaluación promedio de grupo, según la función de puntuación (3), resultó significativamente baja, con un valor de 0,57, de un máximo posible de 3.

Estos datos revelan el perfil real del estudiante, que ingresa a la universidad, en relación a la producción de textos explicativos breves, lo que implica saber escribir textos que reúnan las condiciones básicas de adecuación, coherencia, cohesión, regulación y contenido.

El nivel de los indicadores de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo experimental antes de aplicar el MEI, se puede observar en la figura 1.

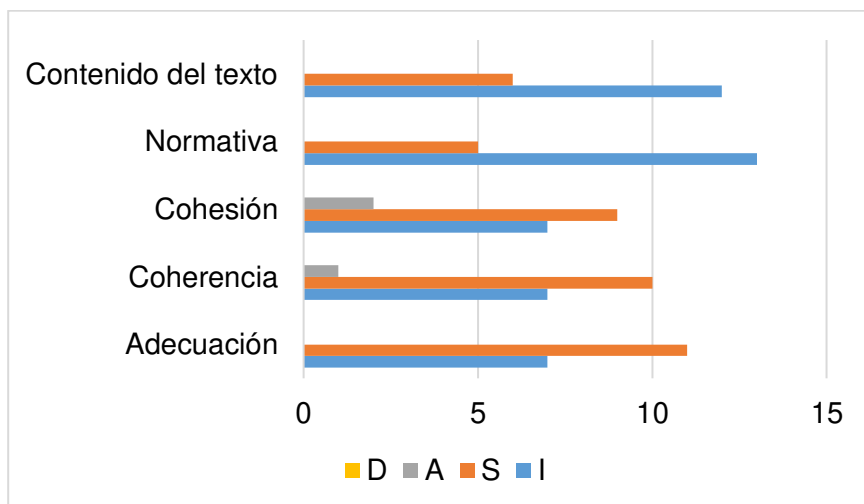


Figura 1. Indicadores de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de entrada

Excepto para los indicadores “Cohesión” y “Coherencia”, los estudiantes recibieron solo calificaciones de las dos categorías inferiores. Debe destacarse la frecuencia observada de evaluaciones de insuficiente para los indicadores Normativa y Contenido del texto, con 13 y 12 alumnos respectivamente. Ningún estudiante alcanzó la máxima calificación en estos indicadores.

Las evaluaciones agregadas por estudiante se muestran en la tabla 8.

“MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES”

Tabla 8. Evaluaciones agregadas de producción de textos expositivos del grupo experimental, según la evaluación de entrada

Estudiante	Fw(A ₁ ..A _n)	Puntuación	Evaluación
1	(0,1 ; 0,9 ; 0,9)	0,3	I
2	(0,1 ; 0,9 ; 0,9)	0,3	I
3	(0,1 ; 0,9 ; 0,9)	0,3	I
4	(0,1 ; 0,9 ; 0,9)	0,3	I
5	(0,1 ; 0,9 ; 0,9)	0,3	I
6	(0,1 ; 0,9 ; 0,9)	0,3	I
7	(0,1 ; 0,9 ; 0,9)	0,3	I
8	(0,23 ; 0,67 ; 0,71)	0,851	I
9	(0,23 ; 0,67 ; 0,71)	0,851	I
10	(0,23 ; 0,67 ; 0,71)	0,851	I
11	(0,23 ; 0,67 ; 0,71)	0,851	I
12	(0,23 ; 0,67 ; 0,71)	0,851	I
13	(0,26 ; 0,61 ; 0,65)	1,006	S
14	(0,3 ; 0,55 ; 0,6)	1,150	S
15	(0,3 ; 0,55 ; 0,6)	1,150	S
16	(0,3 ; 0,55 ; 0,6)	1,150	S
17	(0,37 ; 0,49 ; 0,52)	1,365	S
18	(0,44 ; 0,43 ; 0,45)	1,554	A
Promedio		0,763	

Los textos explicativos redactados por los alumnos del grupo experimental fueron evaluados mediante la cuadrícula de evaluación antes mencionada y se aprecia que 12 se encuentran en un nivel insuficiente, 5 suficiente y apenas un estudiante califica como “Satisfactorio”, en la producción de textos expositivos. La evaluación de entrada promedio del grupo experimental fue, al igual que para el grupo de control, baja, con un valor de 0,763.

Los resultados de ambos grupos, revelan el perfil real del estudiante, que ingresa a la universidad, en relación a la producción de textos explicativos breves, lo que implica saber escribir textos que reúnan las condiciones básicas de adecuación, coherencia, cohesión, regulación y contenido.

A pesar de que, en la educación básica ordinaria, la competencia para producir textos escritos se considera en los niveles primario y

secundario, se puede observar que los alumnos no han desarrollado la competencia en escritura. Esta situación no es favorable porque afectará la calidad del trabajo que presentan a sus docentes durante su formación profesional.

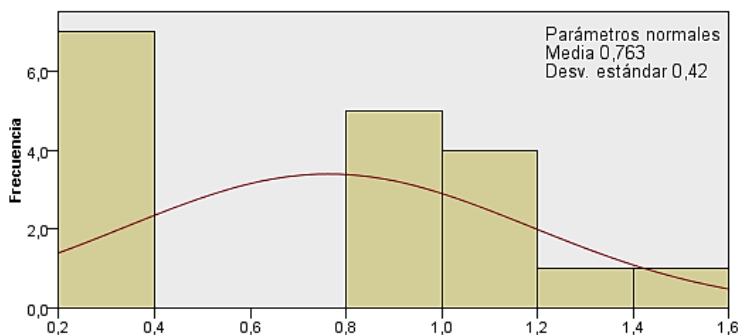
De tal modo, el nivel de producción de textos expositivos del grupo control y el grupo experimental, según la evaluación de entrada, es principalmente insuficiente. Es decir, que los dos grupos se encuentran en condiciones similares al ingreso a la universidad.

Para corroborar estadísticamente tal afirmación, se realizó una prueba de diferencia de medias para muestras independientes al aplicar el software SPSS. Esta requiere a su vez, la verificación de normalidad en las puntuaciones de los grupos, para lo cual se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Esta prueba permite medir la "bondad del ajuste", o el grado de concordancia existente entre una distribución teórica determinada (Normal, en este caso) y la distribución de un conjunto de datos.

Es decir, contrastar si las observaciones pueden proceder de la distribución determinada. La prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra se puede usar para comprobar si una variable se distribuye normalmente y, por tanto, si se pueden realizar pruebas de hipótesis paramétricas con los datos muestrales.

Los resultados de esta prueba se muestran en las salidas del software SPSS, de los cuales solo se mostrará uno (ver figura 2), ya que ambos coinciden en parámetros, estadístico y significatividad asintótica.

Para ambas muestras se verificó que las puntuaciones no siguen una distribución normal, para un nivel de significación del 1 %, con una significatividad asintótica de 0,004 en ambos casos.



“MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES”

Grupo de control (entrada)

N total		18
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,252
	Positivo	,252
	Negativo	-,194
Estadístico de contraste		,252 ¹
Significación asintótica (prueba bilateral)		,004

Figura 2. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las puntuaciones del grupo control según la evaluación de entrada

Por tanto, no se pudo aplicar una prueba T de diferencia de medias muestrales para verificar estadísticamente que ambos grupos tienen una situación similar al inicio de esta investigación, debido al incumplimiento del supuesto de normalidad.

De manera que fue necesario aplicar un grupo de pruebas no paramétricas para determinar si existe relación entre las categorías de grupo y las calificaciones recibidas, expresadas por sus términos lingüísticos, a partir de tablas de contingencia mediante el SPSS.

Tabla 9. Pruebas no paramétricas de medidas direccionales de relación entre la variable muestral Grupo y las evaluaciones según la evaluación de entrada

	Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Simétrico	,034	,033	1,014	,310
Grupo dependiente	,056	,054	1,014	,310
Lambda				
Evaluación dependiente	0,000	0,000	. ^c	. ^c

“MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES”

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Tau Goodman y Kruskal	Grupo dependiente	,029	,011		,603 ^d
	Evaluación dependiente	,004	,011		,884 ^d
Coeficiente de incertidumbre	Simétrico	,028	,027	1,002	,490 ^e
	Grupo dependiente	,029	,029	1,002	,490 ^e
	Evaluación dependiente	,028	,025	1,002	,490 ^e
D de Somers	Simétrico	,076	,163	,462	,644
	Evaluación dependiente	,071	,154	,462	,644
Eta	Evaluación dependiente	,105			

Leyenda:

- a. No se supone la hipótesis nula.
- b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.
- c. Se basa en la aproximación de chi-cuadrado
- d. Probabilidad de chi-cuadrado de razón de verosimilitud.

Los estadísticos Tau de Goodman y Kruskal, y Lambda, constituyen índices de asociación que parten de la suposición de que las variables están relacionadas.

Al analizar la variable Evaluación como dependiente, el valor de Lambda es 0 con un error típico asintótico de 0,033, lo que indica

que el valor de la variable Grupo no reducirá la incertidumbre de un posible pronóstico la variable Evaluación, lo que indica un bajo grado de relación entre las variables. La estimación de Lambda se obtiene a partir de aproximaciones de Chi-cuadrado.

El valor del estadístico Tau de Goodman y Kruskal con el mismo análisis de dependencia, es de 0,04 con un error asintótico de 0,01 y una significatividad aproximada de 0,884, lo cual confirma la conclusión anterior acerca de la relación entre las variables analizadas.

El análisis a partir del Coeficiente de Incertidumbre, con la variable Evaluación como dependiente, toma un valor de 0,028 y una significatividad aproximada de 0,49. De donde se afirma que el Grupo solo reduce el grado de incertidumbre en el pronóstico de los valores de la Evaluación un 2,8 % para niveles de significación superiores a 0,000. Lo cual concuerda con los resultados anteriores.

En el caso del estadístico D de Somers, cuyos posibles valores oscilan entre -1 y 1; al tomar como variable dependiente a las calificaciones, toma un valor de 0,071 con un error típico asintótico de 0,028 y se establece que la Edad tiene un bajo grado de dependencia directa con el grupo en el trabajo, de un 7,1 %, lo cual corrobora todos los resultados de las pruebas anteriores.

Se puede afirmar entonces, que no existe una relación estadísticamente significativa entre las variables Grupo y Evaluación para las muestras de entrada.

Por lo que, ambos grupos de estudiantes, a su entrada, presentan carencias muy similares para escribir textos breves de exposición, porque sus textos no muestran las condiciones de base de adecuación, coherencia, cohesión, normatividad y contenido de texto.

Esta situación tendrá graves repercusiones en la nueva vida académica de los estudiantes de primer año, ya que en la formación profesional universitaria se solicita frecuentemente la redacción de textos, especialmente del tipo presentación.

Descripción de las calificaciones obtenidas en la evaluación de salida

Para realizar el análisis de los resultados evaluativos de ambos grupos, luego de la aplicación del MEI en el grupo experimental, se siguieron los mismos pasos descritos para el análisis de entrada.

En la tabla 10 se muestran las frecuencias del logro de

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

Tabla 10. Frecuencias del logro de indicadores del nivel de producción de textos expositivos del grupo de control, según la evaluación de salida.

	Adecuación	Coherencia	Cohesión	Normativa	Contenido del texto
I	0	14	5	0	8
S	14	0	8	0	4
A	4	4	5	4	6
D	0	0	0	14	0

Se puede apreciar que un grupo de alumnos (14, 5 y 8) aún muestra resultados insuficientes en los indicadores “Coherencia”, “Cohesión” y “Contenido del texto”, respectivamente. Por otra parte, resalta la mejora en el indicador de “Normativa”, para el cual, 14 estudiantes alcanzan la máxima calificación. En cuanto al indicador “Adecuación”, aunque ningún alumno fue evaluado con la categoría mínima, más del 77 % (14) fueron evaluados como suficientes y solo 4 como adecuados.

En la tabla 11 se muestran los resultados de la agregación y puntuaciones respectivas para cada estudiante.

Tabla 11. Evaluaciones agregadas de producción de textos expositivos del grupo de control, según la evaluación de salida.

Estudiante	Fw(A ₁ ,...A _n)	Puntuación	Evaluación
1	(0,27 ; 0,65 ; 0,67)	0,951	S
2	(0,27 ; 0,65 ; 0,67)	0,951	S
3	(0,27 ; 0,65 ; 0,67)	0,951	S
4	(0,27 ; 0,65 ; 0,67)	0,951	S
5	(0,45 ; 0,53 ; 0,53)	1,388	S
6	(0,48 ; 0,48 ; 0,49)	1,506	A
7	(0,48 ; 0,48 ; 0,49)	1,506	A
8	(0,48 ; 0,48 ; 0,49)	1,506	A
9	(0,5 ; 0,43 ; 0,45)	1,615	A
10	(0,5 ; 0,43 ; 0,45)	1,615	A
11	(0,5 ; 0,43 ; 0,45)	1,615	A
12	(0,5 ; 0,43 ; 0,45)	1,615	A

“MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES”

Estudiante	Fw(A1,..An)	Puntuación	Evaluación
13	(0,55 ; 0,38 ; 0,4)	1,776	A
14	(0,6 ; 0,34 ; 0,34)	1,918	A
15	(0,7 ; 0,24 ; 0,24)	2,215	D
16	(0,7 ; 0,24 ; 0,24)	2,215	D
17	(0,7 ; 0,24 ; 0,24)	2,215	D
18	(0,7 ; 0,24 ; 0,24)	2,215	D
Promedio		1,596	

Se evidencia una mejoría en el grupo de control en cuanto a la producción de textos expositivos. Aparecen cuatro estudiantes con la máxima calificación y nueve evaluados de “Adecuado”, mientras que ninguno resultó en la categoría de “Insuficiente”. Sin embargo, el promedio de la puntuación del grupo se encuentra calificado como medio, pues alcanza un valor cercano a 1,6, de un máximo de 3, según la fórmula (3).

En la figura 3 se muestran las frecuencias de cada categoría evaluativa por indicador, para el grupo experimental, luego de la aplicación del MEI.

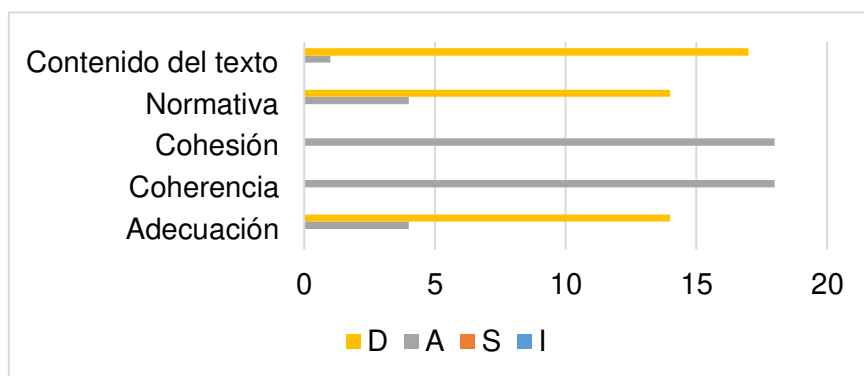


Figura 3. Indicadores de producción de textos expositivos de los estudiantes del grupo experimental según la evaluación de salida

Se aprecia en la figura que los alumnos alcanzaron calificaciones superiores en cada uno de los indicadores, luego de la aplicación del MEI. El mayor crecimiento se evidencia en el indicador “Contenido del texto”, en el que solo uno de ellos no logró la máxima calificación.

Para el resto de los indicadores se observan resultados positivos

en los que no aparece ningún estudiante evaluado por alguna de las dos categorías evaluativas inferiores. Sin embargo, ningún estudiante pudo alcanzar la máxima calificación en los indicadores “Cohesión” y “Coherencia”, lo cual denota aspectos a perfeccionar en el tratamiento de ambas habilidades.

La evaluación agregada de la variable dependiente y sus puntuaciones respectivas, se muestran en la tabla 12.

Tabla 12. Evaluaciones agregadas de producción de textos expositivos del grupo experimental, según la evaluación de salida.

Estudiante	Fw(A ₁ ,...A _n)	Puntuación	Evaluación
1	(0,6 ; 0,3 ; 0,3)	2,000	A
2	(0,7 ; 0,24 ; 0,24)	2,215	D
3	(0,7 ; 0,24 ; 0,24)	2,215	D
4	(0,7 ; 0,24 ; 0,24)	2,215	D
5	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
6	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
7	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
8	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
9	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
10	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
11	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
12	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
13	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
14	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
15	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
16	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
17	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
18	(0,83 ; 0,16 ; 0,16)	2,516	D
Promedio		2,437	

Al analizar las evaluaciones agregadas, se observa que el 94,44 % de los estudiantes alcanza la máxima calificación y sólo uno de ellos califica como “Satisfactorio”. El valor promedio de la puntuación del grupo es alto, cercano a 2,5, lo que resulta el mayor valor observado de todas las evaluaciones realizadas a ambos grupos.

Para verificar la normalidad de los valores de las puntuaciones, con el objetivo de verificar el cumplimiento del supuesto de normalidad, se realizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, mediante el software SPSS. En las figuras 4 y 5 se pueden observar las salidas del software para cada una de las muestras.

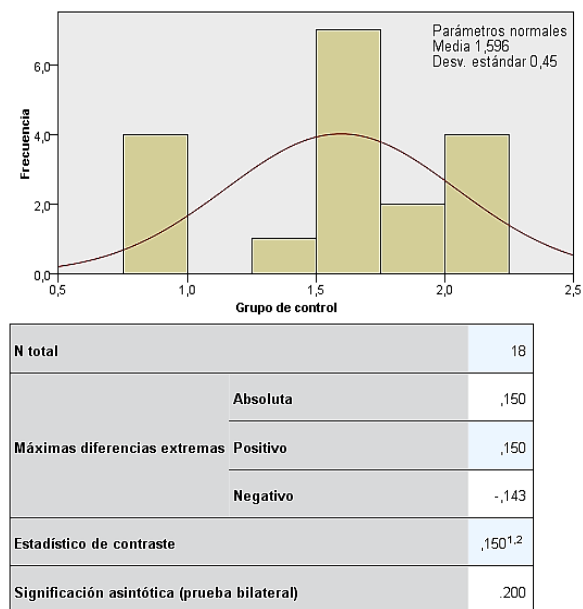
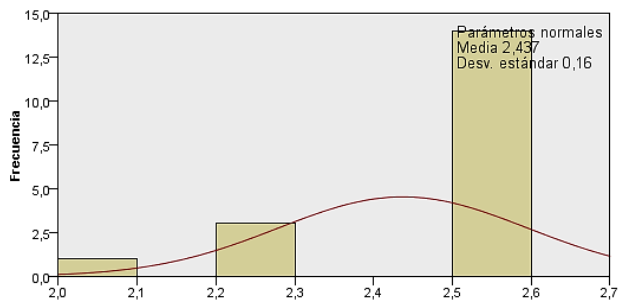


Figura 4. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las puntuaciones del grupo control según la evaluación de salida

Los resultados de la figura 4, con una significación bilateral de $0,2 > \alpha = 0,05$, permiten afirmar que las puntuaciones del grupo control, según la evaluación de salida, siguen una distribución normal con media 1,596 y una desviación estándar de 0,45.



Grupo experimental

N total		18
	Absoluta	,468
Máximas diferencias extremas	Positivo	,309
	Negativo	-,468
Estadístico de contraste		,468 ^{1,2}
Significación asintótica (prueba bilateral)		,000

Figura 5. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las puntuaciones del grupo experimental según la evaluación de salida

Los resultados de la figura 5, con una significación bilateral de $0,000 < \alpha = 0,05$, permiten afirmar que las puntuaciones del grupo experimental, según la evaluación de salida, no siguen una distribución normal.

Por tanto, debe recurrirse una vez más a la aplicación de pruebas no paramétricas para determinar la relación entre los grupos, con base en sus respectivas evaluaciones, ya que una de las muestras no cumple el supuesto de normalidad. En la tabla 13 se muestran los resultados de las pruebas realizadas.

Tabla 13. Pruebas no paramétricas de medidas direccionales de relación entre la variable muestral Grupo y las evaluaciones según la evaluación de entrada

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Lambda	Simétrico	,545	,149	3,133	,002
	Grupo dependiente	,722	,134	3,219	,001
	Evaluación dependiente	,333	,196	1,425	,154

“MODELO DE ENSEÑANZA INTERESTRUCTURANTE PARA LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES”

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Tau Goodman y Kruskal	Grupo dependiente	,540	,150		,000 ^c
	Evaluación dependiente	,353	,102		,000 ^c
Coeficiente de incertidumbre	Simétrico	,389	,114	3,297	,000 ^d
	Grupo dependiente	,460	,139	3,297	,000 ^d
	Evaluación dependiente	,338	,098	3,297	,000 ^d
	Simétrico	,694	,090	6,867	,000
D de Somers	Grupo dependiente	,655	,089	6,867	,000
	Evaluación dependiente	,738	,107	6,867	,000

Para las evaluaciones de salida de los grupos, las pruebas realizadas permiten concluir estadísticamente que existe una relación de dependencia fuerte entre la variable grupo y las evaluaciones. Nótese que se obtuvieron estadísticos con valores entre 0,33 y 0,738.

Solo para la prueba Lambda, en el caso de analizar la variable Evaluación como dependiente, se obtuvo un valor de significatividad superior a 0,002. Por tanto, se afirma que estas variables tienen una alta dependencia para niveles de confianza de entre 84,6 % y 100 %.

Se puede concluir que el nivel de producción de textos

explicativos por parte de los alumnos del grupo experimental, luego de la aplicación del MEI, es significativamente superior. Esto significa que sus textos cumplen las condiciones fundamentales de adecuación, coherencia, cohesión, normatividad y contenido como resultado del trabajo con el modelo de enseñanza inter-estructural.

3.3 Análisis de los resultados obtenidos

Esta propuesta enfatizó la aplicación de estrategias didácticas como el taller de modelado y lectura para la escritura que brinden al alumno direcciones más claras y la experiencia de escribir en contextos reales.

En esta experiencia no está solo, ya que lo acompaña el docente que asume la escritura como un proceso que involucra etapas en las que el alumno logra la metacognición de su escritura.

Estos datos muestran un mayor beneficio en la aplicación del modelo de enseñanza interestructurante. En consecuencia, existe una diferencia a favor del grupo experimental en el nivel de producción de textos explicativos entre los estudiantes evaluados.

El contenido del texto es uno de los indicadores de la redacción que requiere la aplicación de procedimientos que aseguren la búsqueda, selección y traducción de la información y la explicación del tema desarrollado. Para hacerlo bien, el alumno necesita una supervisión permanente y una revisión constante de sus borradores. El modelo de enseñanza interestructurante enfatizó estos procedimientos, por lo que el desempeño en este indicador fue notable.

Se observó una mayor consecución del nivel de producción de textos en el indicador de contenido textual, seguido de regulación y adaptación y finalmente de los indicadores de coherencia y cohesión.

Las reglas y la adecuación fueron aspectos en los que los estudiantes mostraron un alto porcentaje de estar en un nivel destacado. Esta mejora es consecuencia del trabajo con borradores y de la práctica de la autoevaluación y la coevaluación (que forma parte de la propuesta aplicada), ya que ofrece la posibilidad de mejorar los textos escritos.

Por otro lado, la coherencia y la cohesión implica el conocimiento y la experiencia en la aplicación de recursos gramaticales y léxicos, así como la expresión de ideas con significado lógico. Esta experiencia se desarrolló en nueve sesiones de aprendizaje con sus respectivas actividades y se alcanza el nivel

satisfactorio.

En consecuencia, se puede decir que los procedimientos propuestos por el modelo de enseñanza interestructurante han generado una mejora en el nivel de producción de textos explicativos breves; sin embargo, los estudiantes necesitan más experiencia en el aula con este tipo de procedimientos.

Los estudiantes lograron utilizar un lenguaje adecuado al tipo de texto, la intención comunicativa en su texto fue explicativa, de cuanto más consideraron todos los elementos de la estructura del texto explicativo sin descuidar uno. Se puede decir que las orientaciones didácticas del indicador de adecuación fueron relevantes y que los enfoques propuestos en el modelo educativo interestructurante resultaron efectivos.

Otro de los resultados destacados del grupo experimental se relaciona con el contenido del texto. El 94,4 % logró ubicarse en primer lugar en el indicador de contenido textual. Este éxito se debe al hecho de que el MEI fomenta constantemente la lectura por escribir. Esta estrategia requería que el estudiante investigará y entendiera información confiable y suficiente para escribir sobre el tema planteado.

Al considerar que los indicadores de consistencia y cohesión son propiedades textuales que requieren un proceso de maduración de la escritura por parte del escritor, podemos decir que los resultados son satisfactorios. A partir de esta experiencia, es necesario promover y fortalecer más talleres de lectura y escritura no solo en los cursos de Comunicación, sino en todas las materias. De esta forma, los profesores universitarios se comprometieron a fortalecer la cultura de la escritura en la universidad.

Los resultados revelaron que un porcentaje significativo de los estudiantes se encuentran en un nivel insuficiente, es decir, que no utiliza un lenguaje adecuado, que sus textos no tienen coherencia y cohesión, que tampoco aplican la normativa y que el contenido del texto es deficiente.

Ferruci y Pastor (2013) presentaron datos similares, quienes afirmaron que el 82 % de los estudiantes ingresan con una capacidad incipiente en el manejo de la redacción adecuada de textos.

La situación, descrita anteriormente, revela el nivel de preparación que recibieron los estudiantes entrantes en la etapa precedente. En varios aspectos de la producción de textos, esto puede tener graves consecuencias negativas sobre el uso funcional de la escritura.

Los mejores resultados obtenidos por el grupo experimental se pueden explicar a partir del modelo de enseñanza empleado. Cabe señalar que el grupo de control trabajó con un modelo tradicional que implica la enseñanza de la lengua escrita desprendida del proceso de escritura, es decir que se trata de transmitir los conocimientos relacionados con el texto y las propiedades gramaticales y normativas que debe reunir complementado con ejemplos aislados y descontextualizados.

Sin embargo, en el grupo experimental se aplicó el modelo de enseñanza interestructurante, que enfatiza la enseñanza del lenguaje escrito en contextos reales o plausibles, es decir, confronta al alumno con la tarea de redactar un texto explicativo relacionado con el contexto académico en el que se encuentra.

En ambos modelos, se considera importante tener conocimientos sobre el texto, los tipos de texto y sus propiedades.

Un caso similar ocurre en las universidades australianas y recientemente en las universidades argentinas. La aplicación del modelo pedagógico inter-estructural es una de las acciones pedagógicas que estas universidades han declarado exitosas, entre las que se encuentran: redacción con apoyo y redacción con compañeros.

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 19, en los indicadores de adecuación y regulación, el 22,2% se encuentra en el nivel satisfactorio y el 77,8 % en el nivel destacado. En el indicador de cohesión y coherencia, el 100 % alcanzó el nivel satisfactorio. En el indicador de contenido textual, el 5,6 % fue satisfactorio y el 94,4 % excepcional.

Con base en estos resultados, se puede afirmar que la aplicación del MEI produjo un mayor logro del nivel de producción en el indicador contenido en el texto, seguido de normativas y adaptaciones y finalmente por los indicadores de coherencia y cohesión.

Fabbri y Pinto realizaron en 1999 una encuesta para trabajar los textos expositivos a partir de una propuesta que asociaba la lectura, el habla y la escritura, a partir de su experiencia llegaron a afirmar que "el nivel de conocimiento del tema sobre el que se escribe afecta la efectividad del texto producido"(p. 1).

El indicador de contenido textual refleja el nivel de conocimiento estructurado que posee el escritor como resultado del proceso de búsqueda, comprensión y selección de información.

La particularidad de estos procedimientos, en el modelo de enseñanza interestructurante, es que el alumno busca, comprender

y selecciona información a nivel individual y luego intercambia con los demás miembros del grupo para enriquecer sus fuentes de información.

Los indicadores normativos y de adecuación han mejorado considerablemente con la aplicación del MEI. De hecho, el modelo propuesto considera la escritura como un proceso, en el que el alumno, además de la planificación y la textualización, ha procedido a la revisión de su texto y aplica la autoevaluación y la coevaluación.

Estos procedimientos permitieron al alumno reflexionar sobre su escritura y mejorar los aspectos de notación, uso de la letra, cita; además del uso adecuado del idioma en un texto explicativo. Al respecto, Vargas (2005) afirmó que “la revisión por pares ha demostrado ser una herramienta de trabajo muy interesante para que los estudiantes asuman un rol mucho más consciente y responsable en su tarea de redactores de textos académicos” (p. 118).

Es fundamental subrayar que la revisión, en el proceso de redacción, no fue realizada directamente por el docente, es decir que no se detectaron ni anotaron los errores que debían subsanarse.

Por el contrario, el profesor orientó al alumno en la verificación de su texto y sus compañeros le hicieron algunas sugerencias. Sobre este aspecto, Espinoza (2005) declaró que “si se modifica y mejora el texto, gracias a la corrección, se garantiza un buen texto. En cambio, si se interviene sobre el escritor, se garantiza su concepción, su competencia, un escritor autónomo y competente y, en consecuencia, muchos textos excelentes en el futuro”(p. 12).

El MEI alentó la redacción de borradores. Esta experiencia hizo que el alumno fuera cada vez más consciente de cómo superar las dificultades de escritura.

La aplicación del MEI permitió que el 100 % de los textos explicativos están en el indicador de “coherencia” y “cohesión” en el nivel satisfactorio.



CONCLUSIONES

El nivel de producción de textos explicativos es insuficiente antes de la aplicación del modelo de enseñanza interestructurante entre estudiantes de primer año de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural y de la especialidad de Lengua y Literatura.

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

El 94,4 % de los estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel destacado en el indicador de contenido textual y sólo el 5,6 % en el nivel satisfactorio.

Tras aplicar el modelo educativo interestructurante, el 100 % de los alumnos del grupo experimental alcanzó un nivel satisfactorio en los indicadores de cohesión y coherencia.

El nivel de producción de textos explicativos escritos es mayoritariamente satisfactorio tras la aplicación del modelo de enseñanza interestructurante entre los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural con un incremento del 220 % en la puntuación promedio de grupo experimental.



BIBLIOGRAFÍA

- Abril Lancheros, M. S. (2018). Motivación del aprendizaje en línea. PANORAMA,12(22),42.<https://doi.org/10.15765/pnrm.v2i22.1137>
- ACIMED (2022). Instrucciones a los Autores . Recuperado el 10 de enero de 2022, de <http://scielo.sld.cu/revistas/aci/einstruc.htm>
- Afflerbach, Peter; Pearson, David y Paris, Scott (2008). “Clarifying differences between reading skills and reading strategies”, The Reading Teacher, vol. 61, núm. 5, pp. 364-373. Almasi, Janice y King, Susan (2012). Teaching strategies processes in reading, Nueva York: The Guilford press.
- Alvarado, N. (2019). Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Álvarez, G. (2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. Revista Q, 3(6), 1-31. Recuperado de: https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7809
- Álvarez-, M., & del Mar Boillos-Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 8(16), 71-90.
- Andrade, A., Cuenca, A., González, C. y Silva, A. (2020). Características en la memoria a corto plazo en

- participantes con deterioro cognitivo leve (Tesis de pregrado). Recuperada de <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/17002>
- Angulo, T., y Bravo, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), 73-88.
- Araya, E. (2010). *Abecé de redacción. Una guía accesible y completa para escribir bien*. México: Editorial Océano.
- Arias-Velandia, N., Rincón-Báez, W. U., & Cruz-Pulido, J. M. (2018). Desempeño de mujeres y hombres en educación superior presencial, virtual y a distancia en Colombia. *Panorama*, 12(22), 57. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1142>.
- Avello R., y Duart, J. (2016). New collaborative learning trends in e-learning: Keys for it effective implementation. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271- 282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>
- Aymara Caiza, A. P., Uvillus Romero, G. de los Ángeles, Cañizares Vasconez, L. A., & Constante Barragán, M. F. (2018). Estilos de aprendizaje y las habilidades metacognitivas infantiles. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 166–174. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/530>.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*.
- Borioli, G. (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis educativa*, 23(3), 5-9. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230302>.
- Botelho, W. T., Marietto, M. D. G. B., Ferreira, J. C. D. M., & Pimentel, E. P. (2016). Kolb's experiential learning theory and Belhot's learning cycle guiding the use of computer simulation in engineering education: A pedagogical proposal to shift toward an experiential pedagogy. *Computer Applications in Engineering Education*, 24(1), 79–88. <https://doi.org/10.1002/cae.21674>
- Bruner, J. S., & Acción, P. (1984). *Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calsamiglia, B. y Tusón, A. (1999). *Las cosas de decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿ Por qué es necesaria la alfabetización académica?. En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia:

Universidad Autónoma de Occidente.

- Carrera, F., Culque, w., Barbon, O. G., Herrera, L., Fernández, E., y Lozada, E. F. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 40 (05).
- Cassany, D. (1999). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Castro-Martínez, J. (2019). Educación en entornos virtuales de aprendizaje: Retos para docentes y tutores. *PANORAMA*, 12(22), 5. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1211>
- Chávez Gálvez, Z., Murata Shinke, C. R., & Uehara Shiroma, A. M. (2013). Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5o grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú.
- Chávez J. (2015). Estrategias metodológicas para mejorar los procesos de la producción de textos en los estudiantes del 6° grado de la Institución Educativa N° 54114 del Centro Poblado de Sacclaya de la Provincia de Andahuaylas-2014 (Tesis de Segunda Especialidad). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5249>.
- Chiappe, A., & Lee, L. L. (2017). Open teaching: A new way on e-learning? *Electronic Journal of E-Learning*, 15(5), 369–383. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/recorduri?eid=2-s2.0-85031996316&partnerID=40&md5=f2c658ff82d0039d04d71ed441a1e567>
- Children’s reading comprehension and assessment, Mahwah: Routledge, pp. 71-92.
- Chipere, N. (2017). A framework for developing sustainable e-learning programmes. *Open Learning*, 32(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1270198>
- Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Practicas/Completo/practicasdcentescompletoa.pdf> (consultado el 20 mayo de 2013).
- Ciudad de México: Educación (2012). Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Comparativo/Completo/comparativoCompleto.pdf (consultado el 15 febrero de 2022).
- Collins, C y Duffy, G (2008). “Research on teaching

- comprehension: Where we've been and where we're going”, en C. Collins y S. Parris (coords.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, Nueva York: Guilford Press, pp. 19-49.
- Coté, Nathalie; Goldman, Susan y Saul, Elizabeth (1998). “Students making sense of informational text: Relations between processing and representation”, *Discourse Processes*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-53.
- Dewitz, P; Jones Jennifer y Leahy Susan (2009). “Comprehension strategy instruction in core reading programs”, *Reading Research Quarterly*, vol. 44, núm. 2, pp. 102-126. Dole, Janice.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México DF Mc Graw Hill.
- Duke, Nell y Pearson, David (2002). “Effective practices for developing reading comprehension”, en A. Farstrup y J. Samulels (coords.), *What research has to say about reading instruction*, Newark: International Reading Association, pp. 205-242.
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso de la Escuela de Graduados en Educación*, 1(1).
- El Mhouti, A., Nasseh, A., Erradi, M., & Vasquèz, J. M. (2017). Enhancing collaborative learning in Web 2.0-based e-learning systems: A design framework for building collaborative e-learning contents. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2351-2364. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9545-2>
- Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y vida*, 26(1), 26-37.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá, Colombia: Editora Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Fuentes, C. (2011). *Guía práctica de escritura y redacción*. Instituto Cervantes. Madrid, España: Espasa Libros S.L.U.
- Galán, M. (2017). El trabajo colaborativo y la producción de textos en los estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Autónoma de Ica, año 2017. *Para Optar*

- El Grado Académico De Maestro En: Investigación Y Docencia Universitaria Presen.
- Garavito Campillo, É. T., & González Martínez, M. D. J. (2017). Metodología docente: incidencia en la apatía de los estudiantes hacia las ciencias sociales. PANORAMA, 11(21), 16. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v11i21.1049>
- García-Pérez, R., Santos-Delgado, J.-M., & Buzón-García, O. (2016). Virtual empathy as digital competence in education 3.0. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0029-7>
- Goldman, S (1997). “Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future”, Discourse Processes, vol. 23, núm. 3, pp. 357-398.
- Goldman, S y Bizans, G (2002). “Toward a functional analysis of scientific genres implications for understanding learning processes”, en A. Graesser J. León y J. Otero (coords.), The psychology of science text comprehension, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 19-50.
- Goldman, S y Rakestraw, J (2000). “Structural aspects of constructing meaning from text”, en M. Kamil, P. Pearson, E. Moje y P. Afflerbach (coords.), Handbook of reading research, vol. 3, Nueva York: Routledge, pp. 311-335.
- González, A., y Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. Íkala, 24(1), 103-118.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective. Routledge.
- Graesser, Arthur (2007). “An introduction to strategic reading comprehension”, en D. McNamara (coord.), Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies, Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-26.
- Guzmán Rodríguez, Rosa Julia (2004) Producción infantil de textos expositivos: una experiencia en el aula Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 157-175 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Hall, Kendar; Sabey, Brenda y McClellan, Michellae (2005). “Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage”, Reading Psychology, vol. 26, núm. 3, pp. 211-234.
- Hall, Kendra y Sabey, Brenda (2007). “Focus on the facts: Using

- informational texts effectively in early elementary classrooms”, *Early Childhood Education Journal*, vol. 35, núm 3, pp. 261-268.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 6ta Ed. México: McGraw-Hill.
- Hsu, Y.-S., & Lin, S.-S. (2017). Prompting students to make socioscientific decisions: embedding metacognitive guidance in an e-learning environment. *International Journal of Science Education*, 39(7), 964-979. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1312036>
- INEE (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*,
- INEE (2008). *Estudio comparativo del aprendizaje en sexto de primaria 2005-2007*,
- Jiang, X y William Grabe, (2007). “Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues”, *Reading in a Foreign Language*, vol. 19, núm. 1, pp. 34-55.
- Kintsch, Walter (1994). “Text comprehension, memory, and learning”, *American Psychologist*, vol. 49, pp. 294-303.
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter y Kintsch, Eileen (2005). “Comprehension”, en S. Paris y S. Stahl (coords.),
- Kobayashi, Keiichi (2009). “Comprehension of relations among controversial texts: Effects of external strategy use”, *Instructional Science*, vol. 37, pp. 311-324.
- Kumar, S., & Daniel, B. K. (2016). Integration of learning technologies into teaching within Fijian Polytechnic Institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0036-8>
- León, José; Escudero, Inmaculada y Olmos, Ricardo (2012). *Evaluación de la comprensión lectora*, Madrid: tea ediciones.
- López, P., y García, L. (2019). El análisis de la coherencia en un artículo de opinión: una propuesta integradora. *Analecta Malacitana*, 39(1). doi:<http://dx.doi.org/10.24310/Analecta.2017.v39i1.5628>.
- Manual para el profesorado universitario. 2da edición. Madrid, España: Ediciones
- Marinkovich, J., Velásquez Rivera, M., & Córdova Jiménez, A. (2012). *Comunidades académicas y culturas escritas*:

- construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Martínez, M. (2002). Estrategias de la lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Universidad del Valle.
- Matthews, R. (1996). “Collaborative learning: Creating knowledge with students”. En R. J. MENGES, M. WEIMER, y ASSOCIATES (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (págs. 101-124). San Francisco: Jossey-Bass.
- McNamara, Danielle; Kintsch, Eileen; Songer, Nancy y Kintsch, Walter (1996). “Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text”, *Cognition and Instruction*, vol. 14, pp. 1-43.
- Medina, O. (2014). El proceso de producción escrita de la tesis de grado en Arquitectura: una vía para transformar a los estudiantes de pregrado en escritores académicos/The production process of the written thesis in architecture: a way to transform undergraduate student. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 11(21), 31-45.
- Medina, P., Sánchez, J., y Álvarez, W. (2019). Análisis documental sobre calidad y seguridad turística en las festividades de Tungurahua, Ecuador. *UNIANDÉS EPISTEME*, 6(1), 096-110.
- Meyer, Bonnie y Ray, Melissa (2011). “Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text”, *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 127-152.
- Meyer, Bonnie; Wijekumar, Kausalai y Lin, Yu-Chu (2011). “Individualizing a web-based structure strategy intervention for fifth graders’ comprehension of nonfiction”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, núm. 1, pp. 140-168.
- MINEDU. (2015). Marco del Buen Desempeño Docente. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/documentos/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>.
- Moreno, F. (2005). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. 2da edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Mosquera-Villegas, M. A. (2008). Antropología De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. De La

- Etnografía Antropológica a La Etnografía Virtual, 18(53), 532–549.
- Muñoz, A., Martín, A., y Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista complutense de educación*, 23(1), 161-188.
- Muñoz Vargas, I. C., Rodríguez Pichardo, C. M., & Monroy Íñiguez, F. J. (2015). Desarrollo de competencias integrales con tecnologías de la información y de la comunicación en educación superior a distancia. *PANORAMA*, 9(16), 9. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v9i16.631>
- Navarro, F., Aparicio, G., Montolío, E., Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., y Rusell, G. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Editorial. Bernal.
- Nokes, Jeffery y Drits, Dina (2009). “Cognitive strategy instruction”, en S. E. Israel y G. G. Duffy (coords.), *Handbook of research on reading comprehension*, Nueva York: Routledge, pp. 347-372.
- Ossa, G. C. (2002). No Title. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15, 14-26.
- Peña-García, S. N. (2019). EL DESAFÍO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA - The challenge of reading comprehension in primary education. *PANORAMA*, 13(24), 42. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Peña Gil, D. C., & Martín Mosquera, P. G (2017). *La Producción de Textos como Herramienta para Mejorar los Procesos de Lectura y Escritura en los Estudiantes de Primer y Segundo Semestre de la Carrera de Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Antonio Nariño*.
- Piaget, J. (1968). Le point de vue de Piaget. *International Journal of Psychology*, 3(4), 281-299.
- Porrás, V. G. (2006). *TEXTOS EXPOSITIVOS MEDIADA POR EL USO DE HERRAMIENTAS DAYAN CATALINA ALZATE FRANCO NATALIA ANDREA MARÍN LÓPEZ VÍCTOR GABRIEL PUERTA Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Educación Especial Asesora Dr . DORIS ADRIANA RAMÍREZ SALAZAR Profes.*
- Pressley, Michael y Harris, Karen (2006). “Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom

- instruction”, en P. Alexander y P. Winne (coords.), *Handbook of educational psychology*, 2a ed., Mahwah: Erlbaum, pp. 265-286.
- Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
- Rodríguez, V., Izquierdo, J., y Faubel, P. (2018). Las estrategias metacognitivas aplicadas a la escritura como predictoras de la calidad de la escritura espontánea. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 301-323.
- San Martín- Alonso, Á., & García del Dujo, Á. (2016). Pedagogic dilemmas to flows of knowledge in the age of digital technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0030-1>.
- Sánchez, T. (2015). Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Sep (2011). Programas de estudio. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Sexto grado, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, M. y Valdez, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 791-817.
- Smarandache, F. (2005): *Unifying Field in Logics: Neutrosophic Logic. Neutrosophy, Neutrosophic Set, Neutrosophic Probability: Neutrosophic Logic. Neutrosophy, Neutrosophic Set, Neutrosophic Probability. Infinite Study.*
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding toward an R&D program in reading comprehension*, Pittsburgh: Rand.
- Stahl, K., (2004). “Proof, practice and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades”, *Reading Teacher*, vol. 57, pp.598-609.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.*
- Torrent, A. y Bassols, M. (1997). *Modelos textuales: teoría y*

práctica. Barcelona: Octaedro.

- Vega.- López, N. A., (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: Relaciones entre conocimiento previo y autorregulación*, tesis doctoral. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9282/NAV_L-TesisDoctoral-2011-Comprension-MT.pdf?sequence=1.
- Ventura, R. W. P., Verdecia, A. P., & González, A. H. (2019). Hipótesis Neutrosófica para demostrar el empleo de programas didácticos en el aprendizaje de operaciones complejas de matemática. *Revista Asociación Latinoamericana de Ciencias Neutrosóficas*. ISSN 2574-1101, 5(1), 29-37.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 10, 103-117.
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S., & Ciullo, S., (2010). “Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research”, *Reading and writing*, vol. 23, núm. 8, pp. 889-912.
- Williams, J. & Atkins, G. (2009). “The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students”, en D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (coords.) *Handbook of Metacognition in Education*, Nueva York: Routledge, pp. 26-42.
- Williams, J. (2007). “Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction”, en D. S. McNamara (coord.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 199-219.
- Williams, J. (2008). “Explicit instruction can help primary students learn to comprehend expository text”, en C. Collins y S. Parris (coords.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, Nueva York: Guilford Press, pp. 171-182.



EDITORIAL.CCGECON.US



Global Knowledge
EDITORIAL

INFORME DEL EVALUADOR DE LIBROS

Nombre y apellidos del evaluador: Maikel Yelandi Leyva Vázquez

Grado académico: Doctor en Ciencias

Institución donde labora: Universidad Regional Autónoma de los Andes

Cargo o función que desempeña: Coordinador de Investigación, Uniandes Sede Babahoyo.

Título del libro: Modelo de Enseñanza Interestructurante para la Producción de Textos Expositivos en Estudiantes

criterio	Mal	Regular	Bien	Excelente
1. El tema tratado es de actualidad e importancia para la ciencia específica.				X
2. La extensión del libro es adecuada				X
3. El análisis teórico es actualizado (más del 50% de las referencias son de los últimos cinco años)				X
4. El libro denota un aporte a la disciplina que aborda				X
5. Está bien fundamentada la teoría incluida en el libro				X
6. Se evidencia objetividad en los temas tratados				X
7. Aborda las corrientes principales de la ciencia específica				X
8. Los datos abordados en el libro se encuentran validados por métodos que lo fundamentan.				X

9. La redacción y ortografía son buenas.				X
10. Existe relación entre el título y los aspectos abordados en el libro.				X
11. Los cuadros, tablas y figuras tienen buena calidad.			X	

Aspectos a comentar.

Comente en una o varias hojas los siguientes elementos relacionados con el libro.

a) Actualidad e importancia del libro

El texto presenta actualidad en cuanto al desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Se sustenta en el análisis de la relación existente entre la producción de textos expositivos y la enseñanza y aprendizaje de la escritura. La presentación de estos aspectos resulta novedosa y pertinente.

b) Aporte al estudio de la ciencia específica que trata

En la presente obra, se realizan aportes mediante un oportuno tratamiento de la temática correctamente validadas mediante métodos estadísticos.

c) Objetividad de la información presentada

Se presenta con objetividad la información y se toman en consideración aspectos metodológicos previstos para las Ciencias Pedagógicas, lo que tributa a presentar la información de forma efectiva y fundamentada en las opiniones de los autores.

d) Actualidad de las citas y referencias bibliográficas

La actualidad y variedad de las citas y referencias resultan adecuados.

e) Validez de los datos incluidos en el libro.

Los datos estadísticos incluidos son tomados de fuentes oficiales correctamente referenciadas en el texto.

Finalmente, marqué con una X su criterio general sobre la obra analizada

Publicar de manera directa	X
Publicar con adecuaciones menores (hasta 30 días para solucionar)	
Publicar con adecuaciones mayores (hasta 90 días para solucionar)	
No publicar	



Firma: Maikel Yelandi Leyva Vázquez
Fecha 10/12/2021



EDITORIAL.CCGECON.US



Global Knowledge
EDITORIAL

INFORME DEL EVALUADOR DE LIBROS

Nombre y apellidos del evaluador: Karina Pérez Teruel

Grado académico: Doctor en Ciencias

Institución donde labora: Universidad Abierta Para Adultos

Cargo o función que desempeña: Directora de Innovación de la Universidad Abierta para Adultos UAPA

Título del libro: Modelo de Enseñanza Interestructurante para la Producción de Textos Expositivos en Estudiantes.

Criterio	Mal	Regular	Bien	Excelente
1. El tema tratado es de actualidad e importancia para la ciencia específica.				X
2. La extensión del libro es adecuada				X
3. El análisis teórico es actualizado (más del 50% de las referencias son de los últimos cinco años)			X	
4. El libro denota un aporte a la disciplina que aborda				X
5. Está bien fundamentada la teoría incluida en el libro				X
6. Se evidencia objetividad en los temas tratados				X
7. Aborda las corrientes principales de la ciencia específica				X
8. Los datos abordados en el libro se encuentran validados por métodos que lo fundamentan.				X

9. La redacción y ortografía son buenas.				X
10. Existe relación entre el título y los aspectos abordados en el libro.				X
11. Los cuadros, tablas y figuras tienen buena calidad.			X	

Aspectos a comentar.

Comente en una o varias hojas los siguientes elementos relacionados con el libro.

a) Actualidad e importancia del libro

El presente libro destaca por su actualidad al abordar un tema de vital relevancia y en demostrar los resultados satisfactorios alcanzados en la aplicación del modelo de enseñanza inter-estructural entre estudiantes de primer año de la especialidad de Ciencias Sociales y Promoción Sociocultural y de la especialidad de Lengua y Literatura.

b) Aporte al estudio de la ciencia específica que trata

A partir de la presente obra, se realiza un valioso tratamiento del desarrollo de habilidades de escritura, adecuándose al contexto actual. De manera sistemática y ordenada aborda sus especificidades, lo que contribuye al enriquecimiento doctrinal de esta disciplina; de ahí su significado para las Pedagógicas en el país.

c) Objetividad de la información presentada

La información se presenta con objetividad con una adecuada correspondencia con los aspectos metodológicos previstos para las Ciencias Pedagógicas.

d) Actualidad de las citas y referencias bibliográficas

La actualidad y variedad de las citas y referencias es adecuada.

e) Validez de los datos incluidos en el libro.

Los datos incluidos en el libro fueron tomados de fuentes adecuadamente referenciadas.

Finalmente, marqué con una X su criterio general sobre la obra analizada

Publicar de manera directa	X
Publicar con adecuaciones menores (hasta 30 días para solucionar)	
Publicar con adecuaciones mayores (hasta 90 días para solucionar)	
No publicar	



Firma: Karina Pérez Teruel

Fecha 11/12/2021

AUTORES:

Dra. Edith Cristina Salamanca Chura:

Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Educación, Maestra en Ciencias: Educación, Gestión y Administración Educativa, Segunda especialidad en Planificación Estratégica y Gestión Institucional, Diplomado en Gestión del Currículo en Educación Superior. Docente en Programas de Pregrado y Posgrado. Gestora y capacitadora de Programas de Formación Continua en Educación Básica y Superior. Docente de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.



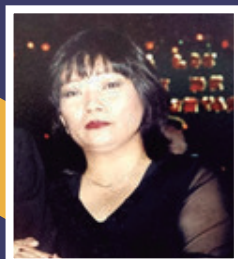
Dr. Dante Manuel Macazana Fernández:



Doctor en Educación, Magíster en Psicología Educativa, Magíster en Gestión Educacional, Licenciado en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura. Docente de la Facultad de Educación-UNMSM. Actualmente soy el Director de Desarrollo y Fortalecimiento de la Dirección General de Estudios de Posgrado del Vicerrectorado de Investigación Posgrado-UNMSM. Además soy Teniente de Reserva de nuestro glorioso Ejército del Perú.

Dra. Luz Marina Sito Justiniano:

Doctora en Educación, Psicología, Gobierno y Políticas Públicas, Magister en Psicología y Gerencia social, Licenciada en Psicología, Educación Inicial y Educación Primaria. Docente Principal de la La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE). Actualmente Decana de la Facultad de Educación Inicial, formadora de formadores de la UNESCO, consultora y capacitadora de capacitadores a través del BM, BID y PNUD. Evaluadora externa del SINEACE.



ISBN 978-1-957271-04-0



9 781957 271040